

„Die Moral der Geschichte' – gibt es nicht“

*Über die ethischen und moralischen Themen in der
Kinderliteratur und wie Kinder über diese denken*

GENEHMIGTE DISSERTATION
zur Erlangung eines Grades des Doktors der Philosophie
im Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften
an der Technischen Universität Darmstadt

Referenten:
„Prof. Dr. Gerhard Gamm“
„Prof. Dr. Tom Claes“
„Prof. Dr. Nina Janich“

vorgelegt von
„*Dominique Gillebeert,*
Licentiate in de Moraalwetenschappen“
aus „*Eeklo*“

Tag der Einreichung: 30. März 2007
Tag der mündlichen Prüfung: 21. Juni 2007

D17

Darmstadt 2007

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Einführung in eine moralphilosophische Untersuchung über Kinderliteratur	20
1.1 Begriffsklärung	21
1.1.1 Eine moralphilosophische Untersuchung...	21
1.1.2 ...über Kinderliteratur	25
1.1.3 Rezeption und Erleben von Kinderliteratur	27
1.2 Thesen, Annahmen und Vorentscheidungen: Ethik und Literatur, ihr Verhältnis zu einander und zur Realität.	30
1.2.1 Skepsis herrscht vor: Warum Literatur aus der Philosophie betrachten? Über das Verhältnis von Ethik und Literatur	31
1.2.2 Wessen Gedanken werden reflektiert? Das Dreigespann von Autor, Text, Leser	36
1.2.3 Faktische Realität und literarische Wirklichkeit im Kinderbuch	39
1.3 Ethik und Pädagogik	45
1.3.1 Erziehung als moralische Angelegenheit	45
1.3.2 "Was aber meinen wir, wenn wir ‚Kind‘ sagen?"	46
1.3.3 Pädagogik und Kinderliteratur	47
1.3.4 Fazit	47
TEIL I	
2 Literaturstudie: Forschungsansätze, Vorgehensweise und Methodik	50
2.1 Fragestellung	51
2.2 Kriterien für die Auswahl des Textkorpus	52
2.3 Methode	55
2.3.1 Literaturethik nach Haker	55
2.3.2 Der Erfahrungsbegriff	56
2.3.3 Der Wert der ethischen Interpretation von Literatur für die wissenschaftlich-ethische Reflexion	60
2.3.4 Grenzen der Methodik	61
2.3.5 Vorgehensweise bei der Darstellung der Ergebnisse der Analyse	62
3 Freundschaft	63
3.1 Einleitend: Freundschaft als Thema in der Kinderliteratur und in der Philosophie	64
3.2 Freundschaft, asymmetrisch und unbestimmt gedacht	70
3.3 Persönlich und Intim. Wo bleibt dabei das Ethische?	80
3.3.1 Selbstgewählt und Intim	80
3.3.2 Leiblichkeit, Sinnlichkeit und Gefühle	83
3.3.3 Ich, Du, Wir	84
3.3.4 Das Ethische	89

3.4	<i>Die Rolle des Dritten</i>	104
3.4.1	Der vergessene Dritte	105
3.4.2	Der Dritte: abwesender Anwesender	107
3.4.3	Der Dritte, der Feind	109
3.5	<i>Identität</i>	111
3.6	<i>Zusammenfassung und Schlussfolgerungen</i>	118
4	Ander(s)heit, Fremdheit	125
4.1	<i>Einleitende Worte zur Ander(s)heit und Fremdheit in Kinderbücher und in der Philosophie</i>	126
4.2	<i>Der Andere in einer dyadischen Beziehung – Alterität</i>	132
4.2.1	Schaf fürs Leben	133
4.2.2	Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war	140
4.2.3	Als die Steine noch Vögel waren	143
4.2.4	Ausblick mit Blick auf das Ethische	145
4.3	<i>Die Figur des Fremden - Fremdheit</i>	147
4.3.1	Typologien	147
4.3.2	Charakterisierungen	160
4.3.3	Literarische Formen, erzählerische Vermittlung	172
4.3.4	Der Fremde und das Ethische	175
4.4	<i>Schlussfolgerungen: Welche Spielräume eröffnet die Kinderliteratur in Bezug auf den Umgang mit dem Fremden?</i>	184
5	Schreckliches und Böses	185
5.1	<i>Vorab</i>	186
5.2	<i>Das Böse und die Philosophie</i>	187
5.2.1	Das Böse lässt sich nicht wegdenken	187
5.2.2	Was ist mit "das Böse/böse" gemeint?	188
5.2.3	Philosophische Deutungen von Gut und Böse: einige Anmerkungen	190
5.3	<i>Das Böse als ästhetische Kategorie</i>	193
5.4	<i>Schreckliche Bilder und eine schreckliche Realität in der Kinderliteratur</i>	194
5.4.1	Die Welt der Kinder	196
5.4.2	Wie an die schrecklichen Bilder herantreten, wie sie darstellen?	198
5.4.3	Das Böse in der phantastischen Kinderliteratur	200
5.4.4	Geschichten mit ein <i>unhappy end</i> , Geschichten ohne Trost	203
5.4.5	Die Darstellung des Holocaust in der Kinderliteratur	210
5.5	<i>Fazit</i>	222
TEIL II		
6	Eine qualitative Untersuchung über die Leseerfahrungen von Kindern in Bezug auf Ethik und Moral	225
6.1	<i>Fragestellung und Rahmen</i>	226
6.2	<i>Kinder als Informanten</i>	227
6.3	<i>Rezeptionsforschung</i>	229

6.4	<i>Faktoren, die die Rezeption beeinflussen</i>	230
6.5	<i>Gruppendiskussionen mit Kindern über ihre Leseerfahrungen</i>	232
7	Vorgehensweise und Methode: Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode	237
7.1	<i>Die Gruppendiskussion als Methode in der qualitativen Kindheitsforschung</i>	238
7.2	<i>Philosophieren mit Kindern: Eine Einleitung und Definition.</i>	240
7.3	<i>Philosophieren mit Kindern. Ist das überhaupt möglich?</i>	247
7.3.1	Das philosophische Denken muss nicht per se gleichgesetzt werden mit reflektierte Rationalität und der Ausführung formal-logischen-Denkens	249
7.3.2	Die Fähigkeiten der Kinder lassen Philosophieren zu	252
7.3.3	Manche Aussagen der Kinder und ihr Inhalt sind Philosophisch: Beispiele	262
7.3.4	Philosophie ist kindgerecht und sogar notwendig in der Erziehung	263
7.4	<i>Die Umwandlung des Philosophierens mit Kindern zur Forschungsmethode</i>	264
7.4.1	Von vermittelnder zu ermittelnder Diskussion	265
7.4.2	Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema	266
7.4.3	Unter der Anleitung eines Moderators	268
7.4.4	Ein diskursiver und präsentativer Austausch von Ansichten und Argumenten mit deren möglicher Modifikation im Verlauf der Diskussion	269
7.5	<i>Methodologische Einbettung des Philosophierens mit Kindern als Gruppendiskussion</i>	270
7.6	<i>Ausgewählte Konzeption der Gruppendiskussion und Erkenntnisabsichten</i>	270
7.7	<i>Anwendungsbereiche</i>	272
7.8	<i>Vor- und Nachteile der Gruppendiskussion in Form des Philosophierens mit Kindern</i>	273
7.9	<i>Zusammenfassung</i>	274
8	In der Praxis: Rahmenbedingungen der qualitativen Untersuchung	276
8.1	<i>Planung und technische Grundlagen</i>	277
8.1.1	Art der Gruppe	277
8.1.2	Auswahl der Gruppe: die Andersenschule	278
8.1.3	Anzahl der Teilnehmer	279
8.1.4	Zahl der Gruppendiskussionen	280
8.1.5	Ort und Zeit der Gruppendiskussion	281
8.2	<i>Durchführung der Gruppendiskussion</i>	282
8.2.1	Vorbereitungen	282
8.2.2	Diskussionsleitfaden	283
8.2.3	Verlauf und Dauer	283
8.2.4	Die Rollen des Moderators	284
8.2.5	Rollen von Teilnehmern	290
8.3	<i>Erfassung und Auswertung der Daten und Darstellung der Analyse</i>	291
8.3.1	Die Erfassung der Gruppendiskussion als Philosophieren mit Kindern	291
8.3.2	Das Auswertungsverfahren	292
8.4	<i>Triangulation</i>	294

9	Phantasie und Wirklichkeit, Ethik und Ästhetik	297
9.1	<i>Einleitung</i>	298
9.2	<i>"Das ist doch nur eine Geschichte": die Unterscheidung von Wirklichkeit und Fiktion</i>	299
9.3	<i>Die Bedeutung der eigenen Erfahrung für das Verstehen von literarischen Texten</i>	303
9.4	<i>Phantasie in den Kinderbüchern, von Kindern rezipiert</i>	308
9.5	<i>Ästhetik und Form</i>	314
9.5.1	Wird die Form von den Kindern spontan als Argument benutzt?	314
9.5.2	Ole will kein Niemand sein: spielen mit Sprache	316
9.5.3	Kannst du pfeifen, Johanna? Eine neutrale Geschichte?	321
9.5.4	Intertextualität	321
9.5.5	Die Form als Hindernis	322
9.6	<i>Die Ethik der Ästhetik, die Ästhetik der Moral. Über das Verhältnis von ästhetischer und moralischer Erfahrung</i>	323
9.7	<i>Zusammenfassung</i>	331
10	Freundschaft	333
10.1	<i>Einleitung</i>	334
10.2	<i>Die Entwicklung von Vorstellungen über Freundschaft – Forschungsstand</i>	334
10.3	<i>Fragestellungen und Hypothesen</i>	339
10.3.1	Fragestellungen	339
10.3.2	Hypothesen	340
10.4	<i>Die Leseerfahrungen der Kinder</i>	341
10.4.1	Freundschaft als Thema der Diskussionen?	341
10.4.2	Vorstellungen über Freundschaft	342
10.4.3	Motive, Erwartungen, Konflikte	352
10.4.4	Andersartigkeit und Unbestimmtheit, Veränderung und Machtunterschiede	357
10.4.5	Ende der Freundschaft	360
10.4.6	Der Ideale Freund	366
10.4.7	Begründung und Bewertung der Handlungsentscheidungen und des Verhaltens der Protagonisten in Bezug auf Freundschaft	368
10.5	<i>Zusammenfassung</i>	390
11	Der Andere, der Fremde	393
11.1	<i>Einleitung</i>	394
11.2	<i>Leseerfahrungen bezüglich der thematischen Alterität.</i>	396
11.2.1	Philosophische Gespräche über Hoddder der Nachtschwärmer	396
11.2.2	Philosophische Gespräche über <i>Die Olchis sind da</i>	402
11.3	<i>Leseerfahrungen bezüglich der ästhetischen Alterität</i>	406
11.3.1	Philosophische Gespräche über Ole will kein Niemand sein	406
11.3.2	Lesetagebücher und Gespräche über Doktor Deter	412

<i>11.4 Alteritätserfahrungen im Gespräch mit Anderen</i>	<i>414</i>
11.4.1 Philosophische Gespräche über Ole will kein Niemand sein in der zweiten Klasse	414
11.4.2 Philosophische Gespräche über Ole will kein Niemand sein und ein Schaf fürs Leben in der dritten Klasse	415
11.4.3 Philosophische Gespräche über Hodder der Nachtschwärmer in der vierten Klasse	419
11.4.4 Auswertungen der Stunden von den Kindern	423
<i>11.5 Perspektivübername und Fremdverstehen</i>	<i>423</i>
<i>11.6 Zusammenfassung</i>	<i>431</i>
12 Moralische Sensibilität und moralische Gefühle	434
12.1 Einleitung	435
12.2 Vorab: Die Rolle der Gefühle in der Philosophie, der Moralentwicklung und dem Ästhetischen	436
12.3 Annahmen dieser Untersuchung	439
12.4 Auswertung der Gruppendiskussionsfragmente	440
12.4.1 Feststellung: Gefühle spielen eine große Rolle	440
12.4.2 Vorzufindende Gefühle	441
12.4.3 Emotionen im Bild	454
12.4.4 Moralische Gefühle und ästhetische Form	456
12.5 Zusammenfassung	458
13 Ergebnisse bezüglich der methodischen Aspekte	460
13.1 Gestaltung der Erhebungssituation	461
13.2 Technikanwesenheit	462
13.3 Expertenstatus	462
13.4 Gruppengröße und Gesprächsbeteiligung	463
13.5 Die Moderatorenrolle, Umgang mit dem Moderator und Selbstläufigkeit	466
13.6 Diskussionsstil, soziale und sprachliche Fähigkeiten der Kinder, präsentative Ausdrucksformen	470
13.7 Ausblick	477
Schlusskapitel	478
Abbildungsverzeichnis	493
Tabellenverzeichnis	493
Anhang	494
Anhang 1: Liste der ausgewählten Bücher für die Literaturstudie	494
Anhang 2: Das Böse in der phantastischen Literatur	Fehler! Textmarke nicht definiert.

Anhang 3: Die Darstellung der Holocaust in der Kinderliteratur **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Anhang 4: Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsfach **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Anhang 5: Auswertung der Fragebögen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Anhang 6: Projekt Philosophieren mit Kindern in der Kinderliteratur **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Anhang 7: Eingesetzte Bücher beim Philosophieren mit Kindern **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Anhang 8: Informationen für die Eltern **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Anhang 9: Transkriptionsregel **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

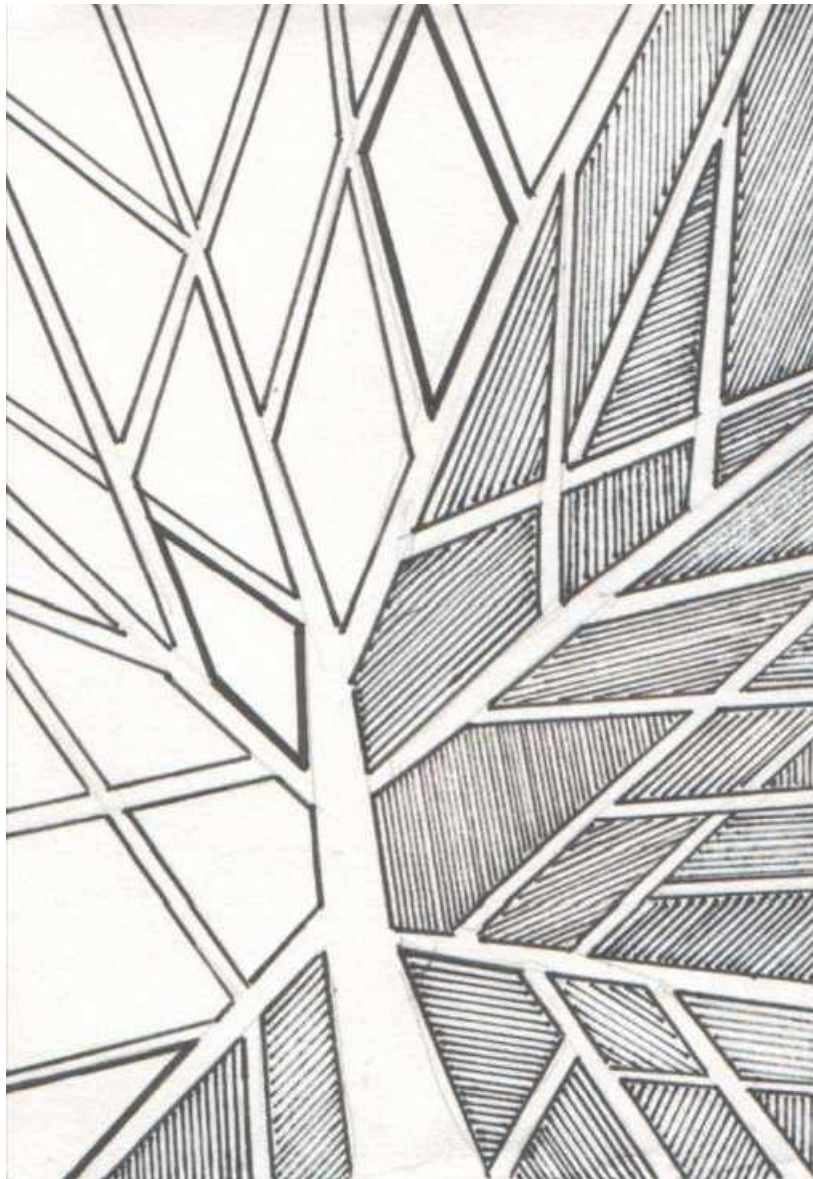
Anhang 10: Interviewfragment KW41 3AB: 255-382 **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Anhang 11: Interviewfragment KW49 3AB: 108-329 **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Anhang 12: Interviewfragment KW04 3AB: 399-622 **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

*Für uns,
für Belli, die meint, dass alle Leute an der Uni "op
hun kop gevallen zijn"
und für Frank, der diese Arbeit leider nicht mehr
lesen kann*

Einleitung



I

Die Moral der Geschichte' - gibt es nicht

Es könnte – in Ahnlehnung an Derrida - zunächst genauer heißen: Wie in Kinderbüchern über Moral –in der Arbeit spreche ich in diesem Sinne über Ethik/das Ethische - nicht sprechen. Inspiriert von Gamm (Gamm 2000: 228) steht dieser Satz in Form einer zweifachen Frage am Anfang der Arbeit.

Geht man von dem Wissen aus, dass es ein Sprechen über Ethik gibt, das ihr nicht gerecht wird, ein Sprechen, das der Ethik nicht angemessen ist, ein Sprechen, das die Moralwahrnehmung blockieren kann, so tut sich in Bezug auf die Kinderliteratur die Frage auf, welchen Sprechens über Ethik sie sich bedient. Spricht Kinderliteratur überhaupt über Ethik? Oder blockiert sie vielmehr das Ethische? Kommt sie an das Ethische heran? Wenn ja, auf welche Weise?

Anders gelesen fragt der Satz danach, ob wir überhaupt sprechen können, ohne nicht, wie zwangsläufig, auf das Ethische zu sprechen zu kommen. Diese Interpretation verweist auf die aufdringliche Präsenz des Ethischen. Bezogen auf die Kinderliteratur heißt das, dass in dieser Arbeit der Versuch unternommen wird, das genuin Ethische in der Kinderliteratur hervortreten zu lassen, zu berühren. Moralisierende Pädagogen, Literaturdidaktiker sprechen zwar ausgiebig über die Verbindung von Moral/Ethik und Kinderliteratur, entmoralisierende Literaturwissenschaften wehren sich dagegen mit allen Mitteln, der Moral wird in derer beider Denken und Sprechen aber das "Schema des Zwecks" (Gamm 2000: 230) unterstellt, dem Ethischen wird eine bestimmte Funktion zugeschrieben. Die Ethik wird in der Kinderliteraturforschung immer unter funktionalen Blickwinkeln betrachtet. Zu bezweifeln ist, ob sie damit überhaupt das, was das Ethische ausmacht, erfasst.

Die Moral der Geschichte' - gibt es nicht

Dies heißt in einer weiteren Präzisierung: Wie in Kinderbüchern Moral und Ethik/das Ethische nicht vermitteln. Auch hier beinhaltet dieser Satz zwei Fragen.

Zum einen bezieht er sich auf die Überlegung, ob und wie Moral und das Ethische vermittelt werden können. Für die hohen Erwartungen an die Moralerziehung gibt es keine dazu passenden und effizienten Mittel. Liefert die Kinderliteratur hier einen sinnvollen und wertvollen Beitrag? Kann und soll sie das tun? Wie begegnet sie der Tatsache, dass Kinder keine "Materialien" sind, die nach Plan oder Bedarf "bearbeitet" werden können und dass Bücher kein Instrument sind, mit dem irgendetwas in einem technischen Sinne hergestellt werden kann (vgl. Horster und Oelkers 2005: 7-8). Lassen sich Kinder von dem Ethischen erregen? Oder lesen sie an Ethik und Moral in der Geschichte vorbei?

Zum anderen deutet der Satz daraufhin, dass Kinderbücher keine hereingeschriebene Moral oder Ethik besitzen, die man wieder herauslesen kann. Die kindlichen Rezipienten nehmen

eine aktive Rolle bei der Sinngebung des Textes ein. Erst in ihrer und durch ihre Lektüre kann das ethische durchbrechen, die Moral lebendig werden. Es gibt eben nicht *die* eine Moral einer Geschichte, es gibt nicht *das* Ethische und *die* Moral, die man Kindern beibringen kann. Daher lautet die nachzuziehende Frage vielmehr, wie Kinder mit ethischen und moralischen Themen umgehen, die sie vorfinden.

Die Moral der Geschichte' - gibt es nicht

Zum Schluss der Arbeit steht dieser Satz – noch einmal zurückgreifend auf Gamm – sowohl als Frage wie als Aufforderung da. Die entmoralisierenden Literaturwissenschaften werden mit dieser Arbeit letztendlich gefragt, wie sie es vermeiden wollen über das Ethische zu sprechen, "ohne dass dieser Parasit, dieses Alien unter all den vornehmen und ehrbaren Geistern der praktischen Philosophie sich einmischt" (Gamm 2000: 228); die Moralisierten werden aufgefordert über Ethik und Moral genauer nachzudenken. Mit dieser Arbeit wird ihnen vorgehalten, dass sie das Ethische verfehlen, vielleicht aber auch gar nicht wollen. Denn im Unterschied zu ihrer Auffassung, dass Ethik/Moral einfach zu sozialer Integration und einem glücklichen, guten Leben führt, ist das Ethische vor allem auch kritisch und explosiv, ist das ethische Leben nicht unbedingt ein einfaches und ist auch Moral, wie sie sich das oft vorstellen, nicht lern- und lehrbar.

II

In einem Zeitalter, in dem die neuen Medien so präsent und vielfältig sind, wundert es nicht wenige, dass der Kinderbuchmarkt beständig wächst und dass das Kinderbuch immer noch ein wichtiger Begleiter der Kindheit ist (Plath 2002). Lesen hat für die meisten Kinder auch heute (noch) große Bedeutung¹. Obwohl das Fernsehen und die übrigen modernen, elektronischen Medien die Rezeptionserfahrungen von Kindern heute viel stärker bestimmen als Bücher (Wermke 1995) und Fernsehen von ihnen als leichter und viel weniger anstrengend als Lesen bezeichnet wird, verbindet sich dennoch das Lesen für Kinder mit dem Versprechen von etwas Bedeutsamen, von etwas, das mit ihnen und der Welt zu tun hat (Hurrelmann 1997, Noack 2002). Kinder lassen sich von für sie wichtigen Worten, Sätzen und Gedanken in einem Buch ergreifen, sie arbeiten Geschichten emotional und assoziativ durch. Damit ist neben Anstrengung, so meine ich mit Hurrelmann (Hurrelmann 1997: 8), ebenfalls Genuss verbunden.

Genuss am Lesen hat mit der Lust der Kinder an der Größe eines Gedankens und ihrer Freude am Ausloten von Worten, Vorstellungen und Gefühlen zu tun. Dieser "gesellige" Aspekt von Lesen bleibt in alltäglichen wie in wissenschaftlichen Diskussionen jedoch nahezu immer unberücksichtigt, weil Kinderbücher und Lesen unter pädagogischen oder

¹ Siehe dazu Hurrelmann 1997: 17 und die durchgeführte Befragung bei den untersuchten Kindern im Anhang (Anhang 5).

literaturästhetischen Gesichtspunkten betrachtet und beurteilt werden und Leseförderung, moralische Erziehung, pädagogische Bildung, Literaturdidaktik, etc. im Vordergrund stehen. Untersuchungen, Erwartungen bezüglich dem kindlichen Lesen (Leseförderung, Moral lernen, etc.) zielen daher häufig genau vorbei an dem, was für die Kinder eigentlich das Erregende am Lesen ist (Spinner 1997: 26). Überdies ist man auf diese Weise oft in der Gefahr, die Lektüre auf ein Ergebnis zu reduzieren. "Ein literarischer Text ist jedoch nicht eine umständlich verkleidete Hinführung zu einer Lehre, sondern ein Prozess, bei dessen Durchlaufen auch das Abgründige erlebt werden kann und nicht nur beiseite geschoben wird" (Spinner 1997: 24). Wer sich bloß an den Ergebnissen der Lektüre orientiert, ohne den Prozess zu beachten, verfehlt daher, worin der Wert von Kinderliteratur liegt. Deren Sache ist eben weder, wie es Spinner treffend ausdrückt, "der schnelle Einkauf von Kenntnissen" (Spinner 1997) noch der Schnellkursus der Moral.

Es gibt unterschiedliche Leseerlebnisse im Grundschulalter (Hurrelmann 1997: 10-11). Im Allgemeinen denken wir an das einsame, tagtraumartige Lesen - welches mit Sicherheit eine wichtige Art der Lektüre ist. Lesen wird oft zu einer Sache der Privatheit erklärt. Es gibt jedoch auch so etwas wie literarische Geselligkeit wie beim Vorlesen, gemeinsamen Lesen, oder bei Gesprächen über das Gelesene. Das gesellige Bücherlesen fordert demnach ebenfalls die Zuwendung von Erwachsenen und eröffnet kommunikative Situationen, die mehr als beiläufig sind. Obwohl es vielen Erwachsenen schwer fällt, Zeit und Ruhe sowie unpädagogische Gelassenheit und intensive Zuwendung aufzubringen, fordert das Lesen genau diese Dinge, wenn es für Erwachsene wie für Kinder genussvoll und gesellig sein soll.

Das gesellige Lesen situiert sich somit jenseits oder zwischen ästhetischer Bildung und moralischer/pädagogischer Erziehung (vgl. Ladenthin 2000, Spinner 2004a). Es ist ein Lesen als kommunikatives und sinngebendes Handeln. Ob Kinder und Erwachsene zusammen lesen oder nicht, kinderliterarische Texte vermitteln immer zwischen den Generationen, wobei zusätzlich zu bedenken ist, dass neben den Heranwachsenden als Adressaten stets die Erwachsenen als Vermittler, wenn nicht als eigentliche Leserinnen und Leser, mit angesprochen sind².

Auf diese Weise ist Kinderlektüre der Ort eines mehrkanaligen "Stoffwechsels" zwischen Erwachsenen- und Kinderkultur, nicht zuletzt ein Spielfeld, wo die Kinder sich an der Erwachsenenkultur "reiben". Dabei gilt, dass sie diese nicht einfach übernehmen, sondern auf ihre Art deuten, umdeuten und offenbare pädagogische Botschaften "eigensinnig" unterlaufen (Hurrelmann und Richter 1998a: 9).

² Zohar Shavit spricht von einer *double attribution* von Kinderliteratur: "By definition, children's literature addresses children, but always and without exception, children's literature has an additional addressee – the adult, who functions as either a passive or an active addressee of texts written for children (Shavit 1999: 83). Shavit weist daraufhin, dass Kinderbücher nicht nur von Erwachsenen geschrieben werden; Erwachsene geben auch die Kinderbücher heraus und verteilen sie (Shavit 1999).

Lustlesen oder geselliges Lesen ist demnach gar nicht trivial und aus dem wenigen, was soeben angeschnitten/gestreift wurde, möge vielleicht schon hervorgegangen sein, dass es sich hierbei um ein sehr interessantes und viel versprechendes Feld handelt, eben auch für die Morawissenschaften und Ethik, die beiden Disziplinen, aus deren Blickwinkel die Kinderliteratur und das kindliche Lesen in dieser Untersuchung hauptsächlich betrachtet werden.

III

Kinderliteratur ist traditionell ein Thema der Pädagogik, noch heute wird sie oft vorwiegend unter pädagogischer Perspektive betrachtet: als Literatur, die man selbst als Kind gelesen hat, und als Literatur, die für Kinder als Lektüre geeignet ist oder nicht. Diese Betrachtung entspricht der dominanten Haltung der pädagogischen Vermittler von Kinder- und Jugendliteratur (Grenz 2004: 411-412).

In den frühen 1970er Jahren begann sich die Germanistik für den damals vehement im Aufbruch befindlichen Literaturzweig zu interessieren. Inzwischen sind auch dort die Grundlagen gelegt. Die Kinderliteraturforschung ist hochschulfähig geworden, ein Wissenschaftszweig, der in Deutschland und Österreich über eine Handvoll eigener Lehrstühle verfügt und dem sich Forschungs- und Dokumentationsstellen wie das Institut für Jugendbuchforschung in Frankfurt, die Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien in Köln, das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung in Wien und das Schweizerische Jugendbuch-Institut in Zürich mit großer Kompetenz widmen.

Diese traditionellen Wissenschaften der Kinderliteratur haben die Kinderliteratur in all ihren Aspekten noch immer nicht in ihrem wissenschaftlichen Griff. Hans-Heino Ewers schreibt: "Compared to the ongoing research done on single issues and genres within the field of children's literature only little investigation into the basics of the subject is undertaken. (Ewers a)". Eine Untersuchung aus der Moralphilosophie, die sich originär mit der Kinderliteratur als "gesellige Literatur" befasst³ kann dazu einen Beitrag liefern. Die gesellige Kinderliteratur wird dabei als ein soziales und gesellschaftliches Phänomen betrachtet, und in den breiteren Kontext von Werten, Normen und Leben gesehen.

Trotz eines Trends zur Autonomie der künstlerischen Gestaltung, die sich aus der Kinderliteraturforschung ergeben hat, bietet – so der Ausgangspunkt dieser Untersuchung – die Kinderliteratur ebenfalls sehr interessante Diskussionsanlässe zur Verständigung über schwierige und komplexe Fragestellungen, die sich aus der Schnittstelle jener drei Bereiche/Disziplinen, die die Kinderliteratur verbindet, ergeben. Wie kann das Verhältnis zwischen Ethik, Pädagogik und Ästhetik gedacht werden, wie bedingen sich diese

³ Es gibt bisher keine Wissenschaft, die sich originär mit der Kinderliteratur als *gesellige Literatur* befasst hat.

Disziplinen, wie schlägt dieses Verhältnis sich literarisch nieder, etc? Welche Lösungen, erfrischende Perspektiven tun sich in der Kinderliteratur für Fragen aus jedem dieser Bereiche auf? Genauer formuliert wird auf diese Fragen eine Antwort gesucht, indem der Darstellung von ethischen und moralischen Themen in der neueren Kinderliteratur nachgegangen wird und erforscht wird, wie Kinder mit diesen umgehen.

Die Kinderliteratur eröffnet, wie sich zeigen wird, ein heterogenes Spektrum von moralischen und ethischen Themen, Fragen und Diskussionen, die sich aber nur sehr schwierig nur aus der (moral)philosophischen Perspektive untersuchen lassen, weil immer andere Überlegungen mitschwingen. Mit Blick auf die Texte sind es solche nach historischen, poetologischen, literaturtheoretischen Zusammenhängen; mit Blick auf die Kinder wiederum geht es um Überlegungen nach der Rezeption, nach dem Lesen an sich, nach der "richtigen" Didaktik im sich rasant verändernden Medienumfeld. Schließlich schwingen, unweigerlich und seit je, weltanschauliche Fragen nach der Bekömmlichkeit so oder so gearteter Lesekost mit. Es geht eben weder nur um Ethik, sondern um Ethik in der Kinderliteratur, was heißt, dass neben Ethik, immer auch Pädagogik und Literatur angesprochen werden. Daher liegt zwar der Schwerpunkt auf der ethischen und moralischen Perspektive, wovon immer alle Überlegungen ausgehen, und woran immer alle Überlegungen rückgekoppelt werden, der pädagogische und literarische Blick wird stetig mit eingebunden. So wird, ganz wie es die Art der Moralwissenschaften ist, Wissen aus verschiedenen Wissenschaftszweigen zusammengebracht in dem Versuch, Grundstrukturen und Verbände herauszufiltern und Basisbegriffe, Probleme, etc. zu formulieren.

IV

In der Untersuchung werden dafür zwei verschiedene Herangehensweisen verfolgt. Einerseits wird mit einer Literaturstudie von 88 Kinderbüchern der Frage nachgegangen, welche ethischen Themen in einer Auswahl von neueren Kinderbüchern wiederkehren, in welcher Form und in welchem Kontext ethische Themen Einlass finden, wie die ästhetische Darstellung die ethische Dimension in Kinderbüchern ermöglicht und Grenzen setzt. In diesem Teil der Arbeit steht das Verhältnis zwischen Ethik und Literatur/Ästhetik zentral. Fragen aus beiden Bereichen bezüglich der Darstellung moralischer und ethischer Themen wird nachgegangen und miteinander in Beziehung gesetzt. Untersucht wird weiterhin, wie dieses Verhältnis durch pädagogische Überlegungen beeinflusst wird und welche Fragen sich bezüglich der Rezeption dieser Themen ergeben. Die Erwachsenenperspektive auf Kinderliteratur herrscht in der Literaturstudie vor, Ethik als Inhalt und als Metaperspektive spielt hier eine sehr große Rolle.

Andererseits wird mit einer qualitativen moralwissenschaftlichen Untersuchung, in Form des Philosophierens mit Kindern, die Rezeption von ethischen und moralischen Themen in

Kinderbüchern bei Kindern untersucht. Da "Texte und Bilder sich auf[tun] als vieldeutige Spielfelderregel, die bei den Kindern ganz andere Vorgänge initiieren können als die im Buch pädagogisch gemeinten" (Ulrich 1998: 52), wird in diesem Abschnitt erforscht, was Kinder selbst im Zusammenhang der Lektüre ihrer Bücher über ihre gesellige Leseerfahrung und die vorgefundenen ethischen und moralischen Themen denken. Untersucht wird, wie weit Kinder in der Lage sind, sich den in pädagogischer Absicht verfassten Büchern zu entziehen, wenn sie Bücher gesellig lesen. Die eigenen Ergebnisse werden mit Ergebnissen moralentwicklungspsychologischer Untersuchungen verglichen und ihnen wird in diesem Rahmen ein Platz gegeben. Im Mittelpunkt dieser Kapitel steht das Verhältnis von Moral und Pädagogik in Bezug auf Kinderliteratur. Die Kinder bekommen in der qualitativen Untersuchung das Wort; Moral, Ethik der Vermittlung und Ethik als Rezeptionsprozess werden hier näher analysiert und beschrieben.

Sowohl in der Literaturstudie als in der qualitativen Untersuchung werden zwei Methoden miteinander kombiniert, die mit der Philosophie als idiografisch und nomothetisch umschrieben werden können. Zum einen werden Einzelfälle beschrieben und analysiert, zum anderen wird das daraus resultierende Ergebnis verallgemeinert, in einen breiteren Rahmen gestellt und mit dem gesamten Textkorpus, mit den Aussagen der anderen Diskussionsteilnehmer oder Ergebnisse anderer Untersuchungen verglichen.

Aus dem Bisherigen geht hervor, dass die Arbeit mehrere Ebenen einschließt und mehrere Gesichtspunkte sich abwechseln, die hier noch einmal in einer Aufzählung zusammengefasst werden. Die Gesichtspunkte Moral und Ethik, sowie Ethik, Ästhetik und Pädagogik alternieren, es geht um Moral und Ethik als Inhalt (dargestellt im Buch), Moral und Ethik als Rezeptionsprozess, um ethisches Nachdenken über das Dargestellte, um Ethik der Vermittlung; es wird nicht nur deskriptiv vorgegangen, sondern beschreibende und explorierende Ergebnisse werden kritischen und normativen Überlegungen unterzogen.

V

Kapitel 1 zeigt, vor welchem *theoretischen Hintergrund* und in welchem ausgesteckten Rahmen die vorliegende Arbeit betrachtet werden soll. Zum einen wird die Verwendung der Begriffe Moral, Ethik und das Ethische erörtert. Wo Moral auf die sittliche Ausrichtung des alltäglichen Lebens verweist, wird mit Ethik das Reflektieren über Moral angedeutet. Der Begriff "das Ethische" wird dann herangezogen, wenn die Aporien, womit die Ethik sich konfrontiert sieht, zum Vorschein treten oder betont werden. Weiter wird der Untersuchungsgegenstand der Kinderliteratur näher erläutert und es wird gezeigt, dass die literarische Rezeption von der literarischen Wirkung unterschieden und als Erleben charakterisiert wird. Zum anderen werden die Annahmen und Vorentscheidungen, von denen in der Arbeit ausgegangen wird, aufgedeckt und reflektiert. Beschrieben wird, wie das

Verhältnis von Ethik und Literatur und Ethik und Pädagogik aufgefasst wird. Ethik und Literatur werden in ihrer je eigenen Art betrachtet und von daraus aufeinander bezogen. Literatur erschließt die Welt, entfremdet aber auch von der Wirklichkeit. Dem Leser wird bei dem Interpretieren und Deuten von Literatur eine große Rolle zugeteilt.

Kapitel 2 geht auf die *Forschungsansätze, die Vorgehensweise und die Methode* der Literaturstudie von 88 neueren Kinderbüchern ein. Kriterien für die Auswahl des Textkorpus werden entwickelt und die Methode der Literaturethik von Haker wird für das Untersuchen von Kinderbüchern ein wenig abgewandelt und spezifiziert/konkretisiert. Dargelegt wird, wie die Literaturethik die Aufmerksamkeit auf die ethische Dimension eines Textes lenkt, diese sowohl formal als inhaltlich erarbeitet, sie kommentiert und kritisiert.

Freundschaft ist eines der zentralsten Themen in der Kinderliteratur. Kapitel 3 fragt danach, wie Freundschaft in Kinderbüchern dargestellt wird und ob diese Darstellung das Ethische ermöglicht. Aus der Analyse geht hervor, dass Freundschaft in Kinderbüchern als ein ethisch relevanter Ort, als eine ethische Fähigkeit und als ethischer Wert erscheint. Fürsorge nimmt eine zentrale Rolle ein, der Dritte und Gerechtigkeit verschwinden meistens in den Hintergrund. In vielen Kinderbüchern wird die Substanz der Ethik in der freundschaftlichen Liebe vermutet. Darin kann gleichzeitig die Erklärung gefunden werden, warum der Dritte und Gerechtigkeit oft ausgespart werden. Das Ethische bricht demnach nur in wenigen Kinderbüchern durch. Allgemein aber kann festgestellt werden, dass viele Kinderbücher Freundschaft so schildern, dass die Darstellung zum weiteren Nachdenken motiviert und eine ästhetische Erfahrung ermöglicht.

Die Untersuchung der Darstellung von dem Thema *Ander(s)heit-Fremdheit* in Kapitel 4 ergibt gegensätzliche Befunde. Fremdheit und Ander(s)heit bestimmen die Kinderliteratur in seinen verschiedensten Ausprägungen; schaut man sich diese Thematik auf der inhaltlichen und formalen Ebene in dargestellten Figuren an, so stellt sich heraus, dass es zwar sehr viel Typen und unterschiedliche Charakterisierungen des Anderen und des Fremden gibt, die Kinderliteratur doch nur wenig Ander(s)heit und Fremdheit verträgt. Nur einzelne Bücher betrachten die Ander(s)heit oder Fremdheit des Anderen radikal. Meist wird sie auch aus einem Harmoniebedürfnis und dem Erwartungsdruck nach multikultureller Idylle heraus festgeschrieben, verflacht oder neutralisiert. In der literarischen Darstellung sind dadurch aufdringliche Belehrungen und Moralisierungen angelegt, die das Ethische verhindern und ästhetische Fremderfahrungen erschweren.

In Kapitel 5 wird noch einmal genauer - mehr als in den Kapiteln 3 und 4 - der Zusammenhang von pädagogischen, philosophischen und literarischen Fragestellungen betrachtet anhand des Themas *Schreckliches und Böses*. Daraus ergibt sich, dass pädagogische und literarische Forderungen sich bedingen und nicht unabhängig von einander entschieden werden können. Überdies zeigt sich, dass die Form der Darstellung die Beantwortung der pädagogischen Fragestellungen beeinflusst.

Die Überlegungen am Ende der einzelnen Kapitel in Teil 1 leiten jeweils über zu Teil 2 dieser Arbeit, worin die Meinungen der Kinder mit einer qualitativen Untersuchung erforscht

werden; denn aus der Textanalyse kann nicht erschlossen werden, wie die kindlichen Rezipienten mit den vorzufinden Themen umgehen und was sie darüber denken.

Kapitel 6 erläutert die Fragestellung, die Ausgangspunkte und die Ziele der qualitativen Untersuchung näher. Möglichkeiten und Grenzen der Untersuchung werden angedeutet.

In Kapitel 7 findet eine Erarbeitung und Darstellung der angewandten Methode statt: Das Philosophieren mit Kindern wird zur Forschungsmethode transformiert und als Form der Gruppendiskussion eingesetzt. Die ausführliche Darbietung dient als Beitrag zur methodisch-theoretischen Ausarbeitung der Gruppendiskussion in der Kindheitsforschung.

Die Rahmenbedingungen der qualitativen Untersuchung und das Auswertungsverfahren werden in dem 8. Kapitel vorgestellt.

In den darauf folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung thematisch dargeboten, kritisch reflektiert und mit den Analysen des ersten Teils verglichen.

Im Mittelpunkt des 9. Kapitels steht die Unterscheidung von *Phantasie und Wirklichkeit*. Gezeigt wird, wie Kinder diese Unterscheidung treffen, wie sie über Phantasie denken und wie ihre Auffassungen darüber mit ihren Moralvorstellungen zusammenhängen.

Kapitel 10 untersucht, wie Kinder mit dem Thema *Freundschaft* in Kinderbüchern umgehen. Es wird nachgegangen welche Motive, Vorstellungen und Konzepte Kinder auf die Bücher anwenden und aus den Büchern herausnehmen und mit ihren eigenen Vorstellungen in Verbindung setzen.

Kapitel 11 geht näher auf die Leseerfahrungen bezüglich der thematischen *Alterität*, Leseerfahrungen bezüglich der ästhetischen Alterität und Alteritätserfahrungen im Gespräch mit Anderen ein.

Das Thema *Schreckliches und Böses* wird in Teil 2 nicht als eigenständiges Kapitel besprochen, sondern immer dann angeschnitten, wenn es passend erscheint.

Grundschulkinder zeigen, wie in Kapitel 12 deutlich wird, eine unmittelbare und intensive Emotionalität auf. Die *moralische Sensibilität und moralischen Gefühle* in Bezug auf das Gelesene finden in diesem Kapitel näher Betrachtung. Empörung insbesondere, Ärger und Verachtung weniger, sind Gefühle, die Kinder sehr häufig ausdrücken, Scham und Schuld werden nur wenig angesprochen. Bewunderung, Trauer, Schadenfreude, Freude und Mitleid sind weitere Gefühle, die in diesem Kapitel besprochen werden.

Kapitel 13 schließt die qualitative Untersuchung ab und wertet die *methodischen Aspekte des Philosophierens mit Kindern* als Untersuchungsmethode aus. Veranschaulicht und aufgewiesen wird, welche Möglichkeiten die Methode des Philosophierens mit Kindern für die Kindheitsforschung im Allgemeinen und die Methode der Gruppendiskussion im besondern bietet, und worin ihre Grenzen bestehen. Aus der Reflexion des Verfahrens zeigt sich, dass sich das Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode in der Praxis als sehr erfolgreich erwiesen hat. Aus den Auswertungen der Diskussionsinhalte lässt sich zeigen, dass mit dieser Methode fruchtbare und interessante Endergebnisse zu erzielen sind.

Eine *Rekapitulation der wichtigsten Ergebnisse* findet sich im letzten Kapitel.

Die Kapitel können einzeln für sich gelesen werden, damit geht aber der rote Faden der zwischen den verschiedenen Kapiteln gewoben ist, teilweise verloren.

Einen Punkt zu setzen hinter der Arbeit, an der man vier Jahre gearbeitet hat, ist nicht einfach und doch kann man es kaum erwarten.

Viele haben dazu beigetragen, dass diese Arbeit überhaupt zu einem guten Ende kam.

Herrn Hetzel verdanke ich, dass er mir die Möglichkeit aufgezeigt hat an der TU Darmstadt zu promovieren. Mein Dank richtet sich insbesondere auch an Prof. Gamm, der mich als Doktorandin aufgenommen und meine eigenen Erfahrungen machen lassen hat. Seine konstruktive Kritik war für die Arbeit immer wieder bereichernd. Frau Janich und Herrn Claes danke ich ganz herzlich, dass sie die Tätigkeit des Gutachters auf sich genommen haben.

Ein Stipendium des Landes Hessen ermöglichte es mir mich dieser Arbeit intensiv zu widmen. Ich schätze mich glücklich, dass ich zudem die Mitglieder des Graduiertenkollegs kennen gelernt habe. Ohne die zufällige Begegnung die zu einem intensiven Kontakt wurde, wäre es sehr viel schwieriger gewesen, in mühsamen Momenten durchzuhalten. Von besonderer Bedeutung waren die Diskussionen, Gespräche und Essen mit Tina, Alexandra, den Larsen und Dörte.

Die Gegenwart der "Belgier" Inge, Farhad, Annemie, Stijn, Elke, Thomas und Els gab mir Mut beim Schreiben dieser Arbeit. Wouter wird außerdem erwähnt für die gründliche und produktive Lektüre meiner deutschen Texte. Auch meinen Ex-Mitbewohnern und Freunden Markus und Tom möchte ich ganz herzlich danken für die schöne Zeit zusammen; sie halfen mir meine Selbstzweifel zu überwinden. Auch Judith möchte ich erwähnen, die schon lange voller Ungeduld auf diese Arbeit wartet.

Mein aufrichtiger Dank geht an die Kinder der Andersenschule, die an der Untersuchung teilnahmen. Frau Gerwinat hat es mir mit ihrem großen Enthusiasmus und Interesse ermöglicht die Andersenschule kennen zu lernen und hier meine Untersuchung durchzuführen. Auch Frau Aufleger und ihren Kolleginnen möchte ich an dieser Stelle ganz herzlich danken.

Mein Dank geht weiterhin an Eugen, der die vielen Diskussionen transkribiert hat. Ich weiß was für eine schwierige und langwierige Arbeit das war und schätze es sehr, dass er das Transkribieren bis zum Schluss durchgehalten hat. Auch Björn kommt an dieser Stelle viel Dank zu für die Transkriptionen der Einzelinterviews.

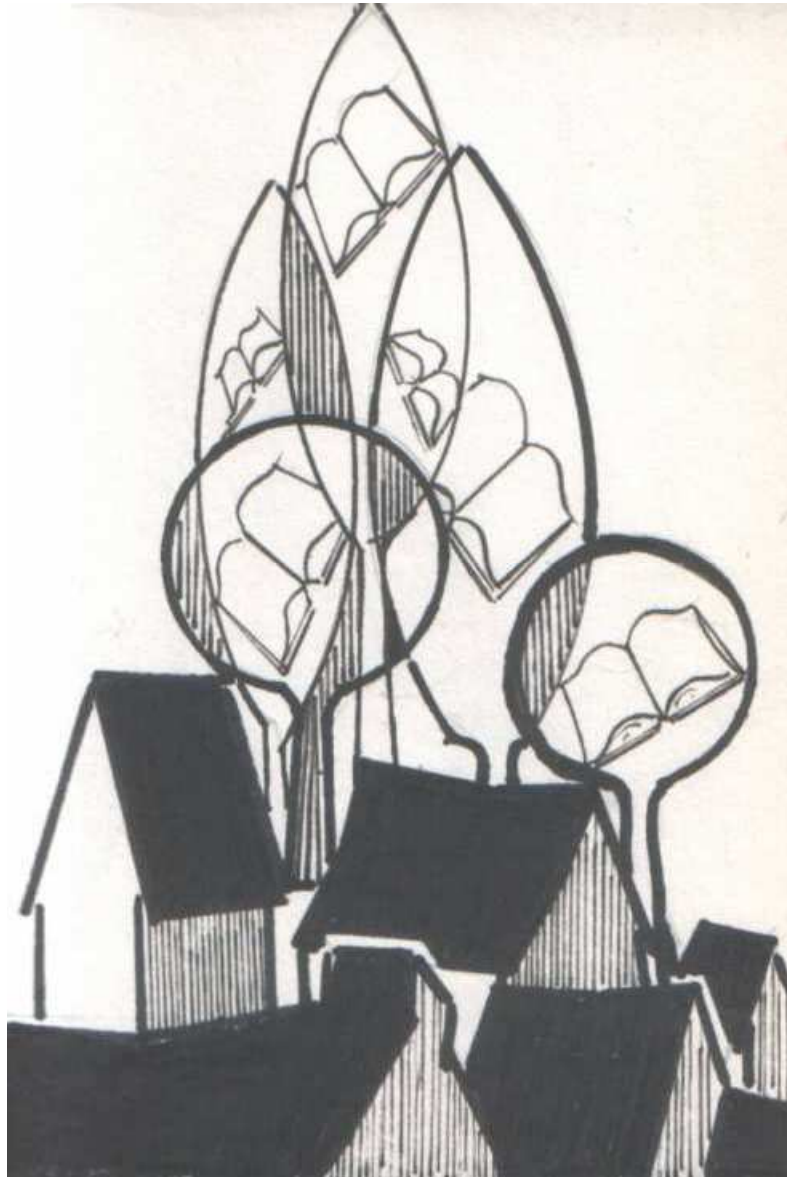
Von besonderer Bedeutung war auch Johanna. Sie hat die Arbeit mehr als einmal gelesen und durchgeschaut. Nicht nur ihre akribische und geduldige Korrektur, sondern auch ihre vielen kleinen Aufmerksamkeiten machten das Schreiben leichter.

Mein Großvater Norbert Feliars hat ebenfalls auf kreative Weise zu dieser Arbeit beigetragen. Er hat es mir mit seinen Zeichnungen ermöglicht, meine Arbeit mit Bildern zu versehen. Die Kinder der Andersenschule werden sich sehr darüber freuen.

Meinen Eltern, meinen Schwestern und meinem Bruder möchte ich danken, weil sie es mir ermöglicht haben das Abenteuer Deutschland sowie das Abenteuer Dissertation zu wagen. Ich konnte immer mit ihrer Unterstützung rechnen.

Ohne Jan hätte es diese Arbeit nicht gegeben. Es war nicht immer leicht für ihn als Ingenieur die hunderten von Seiten voller Ethik und Philosophie durchzuarbeiten oder die Fragen die mich quälten zu diskutieren, und doch hat er sich immer wieder die Mühe gemacht. Seine Geduld und Liebe und unser zu Hause sorgten für den notwendigen Rückhalt, das wohltuende Gleichgewicht und die inspirierende Entspannung.

KAPITEL I



**Einführung in eine moralphilosophische Untersuchung
über Kinderliteratur**

1.1 Begriffsklärung

1.1.1 Eine moralphilosophische Untersuchung...

"Koalabärchen", sagte Mutter Koalabär.

"Ja, Mutter", sagte der kleine Koalabär.

"Hör mir mal zu."

"Ja, Mutter."

"Weißt du, Koalabärchen, was im Leben das wichtigste ist?"

Der kleine Koalabär dachte lange nach. Denken war nicht gerade seine Lieblingsbeschäftigung. Seine Mutter schaute ihn an, und er dachte und dachte, sein pelziges kleines Gesicht wurde schmaler und schmaler, seine Öhrchen richteten sich auf, und drei tiefe Fältchen bildeten sich auf seine Stirn. Er dachte und dachte.

"Nun?", fragte Mutter Koalabär.

"Die wichtigste Sache im Leben ist, das man es gut meint", antwortete der kleine Koalabär.

"Bravo", sagte seine Mutter. "Auf die wahren Absichten kommt es an – es immer gut zu meinen, alle anderen Tiere zu lieben und ihnen zu helfen. Vergiß es nie!"

"Kätzchen", fragte die Katzenmutter, "weißt du was im Leben das wichtigste ist?"

Das Kätzchen dachte über eine Antwort nach. Und während es nachdachte, krabbelte es unters Sofa und legte sich auf den Rücken. Es bewegte sich fort, indem es seine Krallen in den Sofastoff schlug. So kam es auf dem Rücken rutschend, ziemlich schnell vorwärts.

"Kätzchen!" rief Mutter Katze, wobei sie die Augen zu Schlitzen zusammenkniff und den Schwanz heftig bewegte.

"Ja, Mutter", antwortete das Kätzchen. "Ich weiß die Antwort. Das wichtigste im Leben ist, die Dinge richtig zu machen. Hast du gesehen, wie ich auf dem Rücken gerutscht bin? Habe ich das nicht toll gemacht?"

"Ja", sagte Mutter Katze, "das hast du wirklich gut gemacht, und auch deine Antwort war gut. Richtig handeln, darauf läuft im Leben alles hinaus (Janwillem van de Wetering, Die kleine Eule und der Weg ins Leben: 21-22)

In der Ethik oder Moralphilosophie wird nicht nur manchmal mit vagen Begriffen gearbeitet, sondern es gibt auch keine eindeutige Bestimmung von dem Objekt ihrer Studie und von ihrem Terrain (Van den Enden 1966: 29). Dies sollte jedoch nicht verwundern: Über Ethik scheint man nur indirekt sprechen zu können. Es bedarf Beispiele, Verweise, Analogien, etc. um Unterscheidungen zu bringen zwischen der Ethik und anderen Diskursen. Das Ethische erreicht man demnach nicht im positiven Begriff (vgl. Gamm 2000).

Dennoch kann man nicht anders als immer aufs Neue Versuche zu unternehmen, das Ethische zu bestimmen und zu beschreiben. Nur so kann man dem Rechnung tragen, was Ethik auch noch ist, nämlich Philosophie. Außerdem kann auf Unbegrifflichkeit unmöglich eine positive Ethik aufgebaut werden – eine Aufgabe die ebenfalls nicht unterlassen werden kann.

Dabei läuft man gleichwohl immer die Gefahr entweder das, worüber man sprechen möchte, zu verfehlen, oder aber sich auf etwas einzulassen, das alles andere Wissen – auch das Wissen über das Wissen - zunichte zu machen droht, wie es Wittgenstein (Wittgenstein 1989: 13) in einer Metapher auf den Punkt gebracht hat (vgl. Ziegler 2002: 4). Hinzu kommt noch, dass

man sich dabei selbst ethisch verhält, und dass alles, was man über Ethik oder Moral sagt, selbst schon ethisch oder moralisch verfasst ist. Wie es Nietzsche ausdrückt:

Man kann nicht über Moral nachdenken, ohne sich nicht unwillkürlich moralisch zu bethätigen und erkennen zu geben (Nietzsche 1988: Fragment 1 [9], 13).

Die eigentliche Unhintergebarkeit und Unbestimmtheit von Ethik vorausgeschickt und vor Augen haltend, wird nun in den folgenden Abschnitten geklärt, was in dieser Arbeit mit moralisch und ethisch gemeint ist und wie das Ethische in dieser Untersuchung funktioniert.

Die Phänomene und Probleme, worauf Moral und Ethik sich beziehen, sind für jeden, der versucht sein Handeln zu verantworten, wiedererkennbar. Meinungsunterschiede, Konfrontation mit Wertkonflikten, Verwunderung oder Entrüstung beim Kontakt mit anderen Kulturen und ihrer Moral oder Zweifel über sein eigenes Wertesystem, neue technologische Entwicklungen oder gesellschaftliche Veränderungen sind oft Anlass für das Stellen ethischer Fragen. Dabei greift man zurück auf unproblematisierte persönliche Annahmen oder gesellschaftlich geltende Normen. Wenn auch diese Annahmen und Normen problematisiert werden, muss man weiter und tiefer fragen.

Moralische und ethische Fragen stellen sich in allen menschlichen Lebenssituationen und Praxisformen (und können demnach auch in denen untersucht werden) und alle menschlichen Lebenssituationen und Praxisformen können auf ihre moralische oder ethische Qualität hin beurteilt werden. Zur menschlichen Praxis in weitem Sinne, so meine ich mit Markus Düwell (Düwell 1999: 131), zählt "das individuelle, gemeinschaftliche und korporative Handeln, jedoch ebenso Konventionen und Institutionen, die zum einen das Ergebnis von eingespielten bzw. explizit geregelten Handlungsabläufen sind und zum anderen die Rahmenbedingungen der konkreten Handlungssituationen und Verhaltenserwartungen abgeben"⁴. Die verschiedenen Praxisformen können, wie Düwell zeigt (Düwell 1999: 131) in mannigfacher Hinsicht ausgeführt und bewertet werden⁵. Findet eine Beurteilung der sittlichen, ethischen Dimension statt, so äußert man sich in Hinblick auf die Gelungenheit der Lebensführung und zur moralischen Qualität von Handlungen. Dabei wird an die menschliche Praxis nicht ein ihr externer Gesichtspunkt herangetragen, sondern der menschlichen Praxis ist bereits eine moralische Beurteilung und Bewertung menschlicher Lebensführung inhärent. Um die Geltung dieser Beurteilung begründen zu können, ist es erforderlich einen Beurteilungsmassstab moralphilosophisch auszuweisen.

Die Begriffe Ethik, das Ethische, Moralphilosophie und Moral werden in dieser Arbeit nun als Begriffe mit unterschiedlichem Inhalt benutzt. Obwohl sie hier in der Auflistung klar

⁴ Da der Bezug zu den Anderen nicht in interpersonalen Beziehungen aufgeht, sind auch Institutionen und Strukturen Gegenstand der Ethik.

⁵ Handlungen und Praxisformen können z.B. als klug, als funktional, als in sich stimmig oder schön, etc. qualifiziert werden.

voneinander getrennt werden, sind sie in der Arbeit nicht immer so deutlich voneinander unterscheidbar.

Zum einen wird *Moral* von *Ethik* unterschieden. Ist von *Moral* die Rede, geht es um die Gesamtheit der sittlichen Normen, Werte, Grundsätze, die das zwischenmenschliche Verhalten einer menschlichen Gesellschaft regulieren und von ihrem überwiegenden Teil als verbindlich akzeptiert oder zumindest hingenommen werden (*herrschende Moral*; *bürgerliche Moral*). *Moral* beschäftigt sich mit der Frage „welches sittliche Verhalten zeigen Menschen im Alltag? Beziehe ich mich auf *Moral*, dann handelt es sich, so könnte man sagen, um eine deskriptiv-empirische Art der Untersuchung, wie sie auch auf historischem oder sozial-wissenschaftlichem Gebiet von Anthropologen, Historikern, Psychologen und Soziologen durchgeführt wird. Ziel ist es, moralische Phänomene zu beschreiben und zu erklären, so wie sie in einer Gesellschaft oder bei einer Person vorzufinden sind und von der Person diskutiert werden.

Mit *Ethik* ist dann das kritische Nachdenken über *Moral* bzw. Nachdenken über die sittliche Ausrichtung des Lebens und Handelns gemeint, *Ethik* als Reflexion der *Moral*. *Ethik* beschäftigt sich damit, eine bestimmte Moralität zu justifyieren und zu unterbauen und fängt da an wo herrschende Sitten und Tugend befragt und kritisiert werden.

Zum anderen wird in dem Begriff *Ethik* noch einmal unterschieden zwischen Tugendethik, die sich seit der Antike den Eudämonismus widmet⁶, und der Moralphilosophie im engeren Sinne, die sich, namentlich seit Kant, mit der Deontologie beschäftigt, da diese Unterscheidung in den neuesten Auseinandersetzungen über das Verhältnis von *Ethik* und Ästhetik vorgenommen wird⁷. In der eudämonistischen *Ethik* wird das Richtige (Gerechte) stets unter der Voraussetzung des individuellen oder kollektiv Guten, in der deontologischen Moralphilosophie dagegen umgekehrt das Gute nur unter der Voraussetzung des Richtigen (Gerechten) in den Blick genommen. Für die eine ist die Frage leitend: Wie soll man leben?, für die andere: Was darf oder soll ich tun? Was ist meine Pflicht? (Früchtl 2003: 29). Bei der Frage nach dem guten und gelingenden Leben geht es also darum, die Ziele menschlicher Lebensführung zu untersuchen und die Frage zu beantworten, was für ein Mensch man sein will. Man stößt dabei aber nicht zu ethischen Verpflichtungen vor. Anders ist es im Bereich des Moralisch/Ethisch-Normativen. Hier nimmt man an, dass eine Handlung verpflichtend ist und man geht davon aus, dass diese Forderung auf verallgemeinerbaren ethischen Prinzipien basiert, die für jedermann Verbindlichkeit besitzen (Düwell 2000: 22). Beide Ethikaffassungen verhalten sich, so Haker (Haker 2003: 68), deshalb auch jeweils unterschiedlich zur Narrativität beziehungsweise zur Erzählung als Gattung. Wer sich nun,

⁶ In mancher Fachliteratur über *Ethik* und Literatur wird die Tugendethik auch als Strebensethik bezeichnet.

⁷ Siehe Seel 1996, Haker 1999, Düwell 2000, Haker 2003. Diese Unterscheidung von Moralphilosophie und *Ethik* wird verkürzt auch als Unterschied zwischen *Moral* und *Ethik*, oder ebenfalls als Unterscheidung zwischen Sollensethik und Strebensethik benannt.

sagt Früchtel (Früchtel 2003: 29), geleitet von diesen grundsätzlichen Fragen, der Literatur zuwendet, wird, je nach dem, auf welchen Prämissen seine Erkundung aufbaut, zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangen; zu klären, welches der Literatur 'angemessen' sei, wäre ein entsprechend langwieriges Unterfangen. Mit Haker möchte ich die Möglichkeit äußern, dass die Literatur für sowohl eudämonistische Ethik als für die deontologische Moralphilosophie eine wichtige Rolle spielen kann.

Es könnte nämlich sein, dass die Literatur zwar mehr positive oder negative Modelle enthält die leicht mit der Strebensethik zu vermitteln sind, dennoch aber sich gerade die literarische Reflexion auf Freiheit und Gewalt, auf das 'Gute' und das 'Böse' als unabdingbar für die normative Ethik erweist (Haker 2003: 7).

Dabei komme ich, wie Seel (Seel), zu dem Schluss, dass der Zusammenhang zwischen dem moralisch Richtigen und moralisch Guten weder als letztendliche Identität noch als begriffliche Priorität einer der beiden Komponenten verstanden werden darf, sondern als wechselseitige Abhängigkeit.

Zum Schluss wird mit dem Begriff *das Ethische* auf solche Situationen verwiesen, in denen es zu Aporien und Konflikten kommt, man noch weiter und tiefer fragen muss, aber keine diskursive Antwort mehr bekommt/findet. Das Ethische entsteht demnach dort, "wo der Verstand nicht mehr ein noch aus weiß, wo er sich in einem Moment radikal entmächtigt sieht (Gamm 2000: 237)⁸. Das Ethische, so könnte man mit Gamm auch noch sagen,

tritt erst angesichts einer Verpflichtung in Erscheinung, die uns in einem kategorischen Sinn auffordert, Verantwortung zu übernehmen, gleichgültig ob man mit den Standards der Kultur und Gemeinschaft kollidiert oder nicht (Gamm 2000: 267).

Oder wie es an anderer Stelle heißt, das Ethische kommt zum Vorschein

In diesen Situationen umfänglicher Irritation, in denen kein Rückgriff auf ein Inventar bereits codierter Lösungswege mehr weiterhilft, alle Gewohnheiten und utilitaristischen Berechnungen des Handlungserfolgs zugrunde gehen oder alle Präferenzen gleichgültig werden, (...) (Gamm 2000: 237).

In diesen Situationen wird Raum geschaffen für den ethischen Impuls. Es geht hier also um das Ethische als das eingelagerte *Mehr* im Handeln und Sprechen, welches alle Gegenständlichkeit verloren hat und wissenschaftlich, diskursiv kaum – oder sogar nicht – eingefangen werden kann; es kann weder im Begriff aufgehoben noch in der Praxis abgebildet oder durch eine Ethik des *Guten Lebens* ersetzt werden (vgl. Gamm 2000: 272).

⁸ Anzumerken ist, dass Gamm aber eine andere Begrifflichkeit benutzt als die, die in dieser Arbeit verwendet wird.

1.1.2 ...über Kinderliteratur

Eine Geschichte, ein Roman, ein Märchen – Diese Dinge gleichen den Lebewesen, und vielleicht sind es sogar welche. Sie haben ihren Kopf, ihre Beine, ihren Blutkreislauf und ihren Anzug wie richtige Menschen (Erich Kästner, Emil und die Detektive)

Kinderliteratur ist ein Begriff, der allgemein bekannt ist und allseitig benutzt wird, in der Fachliteratur aber noch immer umstritten ist (Vgl. Raecke 1999, Ewers 2000b). Die Diskussion geht dabei nicht um die Frage, ob es überhaupt Kinderliteratur gibt, sondern um die Frage, was man unter Kinderliteratur verstehen soll⁹.

In fast jedem Buch und bei fast jedem Verfasser findet man eine etwas andere Definition für Kinderliteratur (Kinder- und Jugendliteratur). Die Vielzahl der Definitionen sowie der unterschiedlichen Verwendungsweisen ein und derselben Termini weisen, Ewers Meinung nach, auf die tiefgreifende Inhomogenität des Gegenstandes.

Wir haben es bei der Kinder- und Jugendliteratur nicht mit einem klar umgrenzten Gegenstandsfeld, sondern mit einer Mehrzahl, einer Gruppe kultureller Felder zu tun, die sich zwar in hohen Maße überlappen, doch jeweils verschiedene Ränder aufweisen (Ewers 2000b: 2).

Es ist demnach, so Ewers, auch nicht sinnvoll, nach einer allgemeingültigen Definition zu suchen. Deshalb bietet er eine Serie von Definitionen an, die er nacheinander diskutiert. Aus Ewers Beschreibungen und anderen Definitionen (siehe z.B. Brüggemann 1982, Raecke 1999) geht hervor, dass der größte Unterschied zwischen den Definitionen darauf beruht, dass Kinderliteratur entweder ähnlich der Erwachsenenliteratur aufgefasst oder als etwas ganz Anderes und Neues dargestellt wird. Noch einmal anders formuliert heißt dies, dass die Frage *Was ist Kinderliteratur?* entweder vor allem aus der Perspektive des Werkaspektes oder mit Blick auf die Zielgruppe beantwortet wird. In beiden Fällen werden grundlegende Charakteristika, zentrale Merkmale und Schlüsseleigenschaften festgelegt, die aussagen, wie Kinderliteratur beschaffen sein soll; es geht dabei um normative Setzungen, die sich entweder vor allem aus literarischen oder pädagogischen Werteorientierungen herleiten (vgl. Ewers 2000a: 99-100). Zu einem beträchtlichen Teil sind die Unterschiede in den Definitionen aber auch auf einen schwankenden Gebrauch der Begriffe Kind und Kindheit zurückzuführen (vgl. Ewers 2000b: 10-14).

Unter Kinderliteratur kann zusammenfassend sowohl die für Kinder produzierte Literatur (auch *spezifische Kinderliteratur* oder *intentionale Kinderliteratur* genannt) als auch die Literatur, die von Kindern tatsächlich gelesen wird¹⁰, verstanden werden. Die Kinderliteratur wird überdies oft weiter unterteilt in verschiedene Gattungen: Bilderbuch, realistisches

⁹ Oft wird nicht nur von Kinderliteratur gesprochen, sondern von Kinder- und Jugendliteratur, wobei der Unterschied zwischen beiden nur aus psychologischen und pädagogischen Begründungen gemacht, und nur in spezifischen Auseinandersetzungen benützt wird.

¹⁰ Dieser Bereich ist noch nicht so gut bekannt, weil es schwieriger ist herauszufinden, welche Bücher Kinder tatsächlich lesen.

Kinderbuch, phantastisches Kinderbuch, Märchen, etc. Diese Beschreibung gilt als Absteckung des Untersuchungsgegenstandes¹¹.

Die Kinderliteratur wird als Literaturzweig seit den 70er Jahren an den Universitäten erforscht. Trotz der Konstituierung dieser literaturwissenschaftlichen Kinder- und Jugendliteraturforschung hat die Kinderliteratur ihre Sonderrolle gehalten. Grenz (Grenz 2004: 412) merkt an, dass es nur wenige Lehrstühle an germanistischen Instituten gibt, die meisten finden sich an den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen. Die Kinder- und Jugendliteratur erscheint daher vielen

institutionell und wissenschaftssystematisch nicht als Teilbereich der Literaturwissenschaft. Dadurch nimmt sie auch nicht die Autorität ein, die Texten der Hochliteratur durch ihre Tradierung an den germanistischen Instituten zukommt (Grenz 2004: 412).

Auch außerhalb der Universitäten wird der Kinder- und Jugendliteratur ein geringerer Status eingeräumt als der hohen Literatur. Gleichwohl wird ihr oft ein großer pädagogischer Wirkungsgrad zugeschrieben.

In dieser Arbeit wird keine Dichotomie zwischen Kinder- und Erwachsenenliteratur angenommen, sondern es wird davon ausgegangen, dass zwischen beiden kein grundsätzlicher Unterschied besteht und beide zu ein und dem gleichen System gehören. Trotzdem ist es sehr wichtig immer im Blick zu behalten, dass die Art und Weise, wie ein Buch gelesen wird, darüber nachgedacht wird und damit umgegangen wird, davon abhängt, ob ein Buch für ein Kinderbuch gehalten wird oder nicht.

Die Kinderliteratur wird in dieser Untersuchung in dem breiteren Kontext des geselligen Lesens untersucht. Dadurch wird Kinderliteratur nicht als Gegenstand, sondern in den breiteren Rahmen einer kulturellen Praxis betrachtet. Es geht nicht um das Kinderbuch an sich, sondern darum, was man mit diesem Kinderbuch macht, was man darüber denkt und wie man darüber diskutiert. Kinderbücher werden nicht nur gelesen von Kindern, sie werden auch an Kindern vorgelesen, sie werden von Kindern nachgespielt, in Filme übersetzt, mit Gadgets verbunden (z.B. die Harry Potter Merchandising). In dem Sinne wird die Kinderliteratur als Phänomen erforscht und als *Unterhaltungsliteratur* herangetreten. Der Begriff *Unterhaltungsliteratur* wird von Ewers (Ewers 2000a: 102-104) und Ladenthin (Ladenthin 2000: 95-97) verwendet. Folgendes ist damit gemeint:

Die Befindlichkeiten in Pubertät (...) sind offensichtlich altersspezifisch. Gleiches gilt für kindliche Verhaltensweisen (...). Man kann diesen körperlich-geistigen Zuständen pädagogisch entgegenkommen, indem man sie unter dem Aspekt von Erziehung und Unterricht bewußt gestaltet. Aber man kann sich zu diesen Zuständen auch 'gesellig', d.h. interesselos verhalten. Man kann sie zulassen, mitmachen, ermöglichen, bedienen, auslösen, wobei der Steigerung in der Aufzählung

¹¹ Die Auswahlkriterien für das Textkorpus der untersuchten Bücher werden näher beschrieben in 2.2. Kriterien für die Auswahl des Textkorpus.

bereits schon wieder eine (pädagogische) Intentionalität anzeigen könnte, die aber zu vermeiden wäre (Ladenthin 2000: 97).

Gesellig wird in dieser Untersuchung jedoch nicht mit interesselos übersetzt, allein schon wegen der Tatsache, dass interesseloses Verhalten selbst auch schon ein Interesse darstellt. Gesellig wird hier in der Bedeutung von gemütlich, zum Spaß, entspannend, als Spiel, etc. benutzt. Dem kindlichen Lesen wird begegnet als ein Lesen aus Spaß, aus Genuss, nicht um etwas zu lernen. Sicherlich ist auch hier ein pädagogischer Impetus möglich: Aber es ist nicht zwingend. Um mit einem Beispiel von Ladenthin zu sprechen: Man kann Mensch-ärgere-dich-nicht spielen, um das Zählen zu üben; man kann es aber auch spielen, weil man gesellig sein möchte. Das gilt analog für Kinderliteratur (Ladenthin 2000: 97). Dass Kategorien wie Literatur, Kunst oder Sittlichkeit und Sachlichkeit, wie Ladenthin weiter argumentiert, für diese Texte unangebracht sind¹², wird jedoch nicht unterschrieben¹³.

1.1.3 Rezeption und Erleben von Kinderliteratur

Rezeption, von dem lateinischen recipere, bedeutet wörtlich und im herkömmlichen Sinne aufnehmen oder empfangen. Allgemein kennzeichnet der Begriff in den Literaturwissenschaften

die über geschichtlichem Zeiträume und die Grenzen der Nationalliteraturen sich erstreckende Art und Weise der Überlieferung, Verbreitung und Wirkung einzelner Werke oder Stile (Schweikle und Schweikle 1990)

Seit den 60er Jahren hat sich der Begriff erweitert und deutet auf jede Art der kommunikativen Aneignung von Literatur durch Leser oder Hörer (Rezipienten) hin (Schweikle und Schweikle 1990). Die kommunikative Aneignung von Literatur wird in dieser Arbeit als ein schöpferischer Prozess der aktiven Informationsaufnahme und -verarbeitung aufgefasst¹⁴ und geht also weit über das bloße Aufnehmen des Gelesenen hinaus. Angenommen wird, dass der Leser spielerisch mit dem Text und dem Gelesenen umgeht: Er modelliert Bedeutungen und fügt dem Text etwas hinzu, er interpretiert und füllt Unbestimmtheitsstellen kreativ aus. Literarische Texte können insofern aufgefasst werden als Partituren, die ohne die bedeutungsproduzierende Interpretation des Lesers ohne Sinn bleiben

¹² Dies verdeutlicht er mit einem Beispiel: ein Teddybär z.B. entzieht sich den Kategorien von Kunst oder Sittlichkeit, - ist aber dennoch nicht unwichtig, d.h. er wird nicht gekauft, weil er Kunst darstellt oder Sittlichkeit auslöst. Ein Gruselroman entzieht sich ebenfalls den Kategorien von Kunst oder Sittlichkeit, ist aber dennoch nicht unwichtig, d.h. er wird nicht gelesen, weil er Kunst darstellt oder Sittlichkeit auslöst.

¹³ Damit bin ich nur halb einverstanden: Es ist schon so, dass ein Gruselroman z.B. nicht gelesen wird, zumindest nur selten, weil er Kunst darstellt oder Sittlichkeit auslöst; dennoch kann (muß aber nicht, jedenfalls ist aber die Möglichkeit da) er schon Kunst sein und man kann hier über Literatur sprechen. Überdies kann ein Gruselroman aus Spaß an der Kunst gelesen werden.

¹⁴ Auch Uhlig (Uhlig 2003: 82-85) und N'Dakon (N'Dakon 2001: 20) weisen in ihren empirischen Arbeiten auf die aktive Beteiligung des Rezipienten hin und nehmen an, dass ein Kunstwerk, bzw. literarisches Werk erst durch die Betrachtung und Interaktion zwischen Text und Leser entsteht.

müssen (Lensch 2000: 30). Oder noch anders formuliert: Rezeption ist ein schöpferischer Prozess, der einen aktiv rezipierenden Leser erfordert. Ohne die aktive Beteiligung des Lesers gibt es keine Rezeption. (→ Siehe auch 1.2.3.1. Kinderliteratur als Spiegel der Wirklichkeit? Welterschließung und Ent-Fremdung von Wirklichkeit durch Literatur und 2.3. Methode)

In der Rezeptionsästhetik der Konstanzer Schule wird vorgeschlagen Rezeption von Wirkung zu unterscheiden: Rezeption wird demnach der Leserseite, Wirkung der Textseite zugeordnet. Ist man primär am Werk und seinem Einfluss interessiert und wird das Werk als Auslöser der Autor-Leser-Kommunikation betrachtet, so spricht man von Wirkung; wird das Interesse auf den Leser verlagert und wird er zum Subjekt der Sinnkonstitution gemacht, so spricht man von Rezeption (Hurrelmann 1980a: 41, N'Dakon 2001: 19). Rezeption ist aber, so Hurrelmann, "nicht nur eine Bedingung, die den kausal verstandenen Lesewirkungen sachlich und zeitlich vorausliegt, sondern sie bezeichnet die Konvergenz aller den Text und den Leser bestimmenden sprachlichen und außersprachlich-historischen Bedingungen in der Aktualisierung des Textes im Verstehensprozess" (Hurrelmann 1980a: 41). Ihrer Meinung nach wird eine Trennung von Rezeption und Wirkung so wie sie in der Rezeptionsästhetik vorgenommen wird, beider Phänomene nicht gerecht. Sie plädiert für das Aufheben der Verengung der Rezeptionstheorie auf das intertextuell-ästhetische bzw. individuell-persönliche Text-Leser-Verhältnis im Blick auf die Totalität des Literaturprozesses und tritt dafür ein, die Beziehungen der Leserperformanz zu institutionellen und situationellen Verwendungsrahmen der Lektüre mit aufzunehmen. Auch N'Dakon (N'Dakon 2001: 20) argumentiert, dass es bei der Textrezeption um die von Iser immer wieder betonte Interaktion von Text und Leser geht und beide Einflussgrößen an der Rezeption in gleichem Masse beteiligt sind. In dieser Studie wird somit angenommen, dass der Leser dem Text nicht hilflos ausgeliefert ist, noch dass er voll über den Text herrschen kann.

Die Konzeptualisierung der beiden Begriffe kann auch anders als in der Konstanzer Schule erfolgen, wie z.B. Sahr (Sahr 1981) und N'Dakon (N'Dakon 2001) zeigen. Für Sahr (Sahr 1981: 32, 88) ist Rezeption die zweite der drei Perioden des Lesewirkungsprozesses¹⁵, sie ist die eigentliche kommunikative Phase und mit dem Prozess des Lesens von Texten identisch.

Die Rezeptionsphase lässt sich so kennzeichnen: Dem Leser treten bei der Textaufnahme und -verarbeitung eine mehr oder weniger große Anzahl von Widerständen entgegen, die er auf dem Weg zur Wirkungsrealisation beseitigen muss. Er setzt sich mit dem Text auseinander, wobei sich seine bisherigen Orientierungsmuster stabilisieren bzw. sich eine Neuorientierung als nötig erweist. (Sahr 1981: 88).

¹⁵ Sahr befürwortet, dass man die Buchwirkung nicht auf die Zeitspanne der beobachtbaren "Zuwendung des Lesers zum Text" reduzieren soll, sondern prozessual betrachten soll. Die Buchwirkung muss sämtliche Prozesse umfassen, die sich im Vorfeld der eigentlichen Rezeption, bei der Rezeption selbst und nach Beendigung der Rezeption als deren Folgen abspielen. Sahr unterscheidet die präkommunikative, die eigentliche kommunikative und die postkommunikative Phase, beispielsweise die Initialphase, die Rezeptionsphase und die Realisationsphase (Sahr 1981: 32-33 und 88-89).

Mit dem Wirkungsbegriff deutet Sahr auf den Wirkungsprozess, der in drei Zeitabschnitten, namentlich die präkommunikative, die eigentlich kommunikative und die postkommunikative Phase, beispielsweise die Initialphase, die Rezeptionsphase und die Realisationsphase aufgeteilt ist (Sahr 1981: 32-33 und 88-89).

N'Dakon (N'Dakon 2001) subsumiert unter dem Begriff *Rezeption* alle während des Lesens stattfindenden psychischen Prozesse, wohingegen er die sich daran anschließenden Folgen und Ergebnisse dieser Textrezeption mit dem Begriff *Wirkungen* bezeichnet. Beide Begriffe drücken die Prozesshaftigkeit der literarischen Kommunikation aus, so N'Dakon, und sind für deren Analyse nicht austauschbar. N'Dakons Wirkungsbegriff stimmt mit Sahrs postkommunikativer oder Realisationsphase überein.

In dieser Arbeit wird letztere Konzeptualisierung von Rezeption und Wirkung in der Sahr'schen Variante aufgenommen. Rezeption wird demnach als Teil der Wirkung aufgefasst, die in dieser Arbeit, um Missverständnisse zu vermeiden, mit Wirkungsprozess umschrieben wird. Ist von Wirkung die Rede, so wird auf die schrittweise entstehenden Veränderungen als Folge des Wirkungsprozesses hingewiesen, die oft kaum zu spüren sind und sich erst nach einer gewissen Zeit bemerkbar machen. Deswegen wird hier N'Dakons (N'Dakon 2001: 20-21) Auffassung, dass das Produkt der aktiven Organisation der Textkohärenz, das von der Leserpsychologie gemeinhin mit dem Begriff Rezeptionsergebnis erfasst wird, nur im weiteren Sinne Rezeptionscharakter hat, nicht gefolgt. Meines Erachtens stellt ein Rezeptionsergebnis, in Form eines Responseprotokolls erhoben, noch nicht die Wirkung des Lesens dar. Die Verbalisierung der Textrezeption des Lesers wird demnach nicht als Wirkungsphänomen aufgefasst, da daraus noch keine Veränderungen im Bereich des Wissens, der Einstellungen und/oder Verhaltensweisen aufgrund der Beschäftigung mit dem Text festgestellt werden können. Höchstens werden darin mögliche Veränderungen, die zustande kommen könnten, angedeutet.

Mit Hurrelmann (Hurrelmann 1980a: 43) wird darauf aufmerksam gemacht, dass Textrezeption selbst weder beobachtbar noch messbar ist. Sie lässt sich lediglich in sprachlichem Verhalten dokumentieren, das der Forscher erst durch hermeneutisch-interpretative Verfahren in empirischen Daten versuchen kann zu verstehen. Obwohl die Rezeption sich vorrangig in gesprochener wie geschriebener Form ausdrücken lässt, ist gerade für Kinder im Grundschulalter auch die non-verbale Auseinandersetzung mit dem Buch eine wichtige Ausdruckweise der Rezeption. Die Sprache ist für Grundschulkinder ein universelles Repräsentations- und Kommunikationssystem, das Aspekte von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, aber auch Gefühle, Meinungen und Denkvorgänge vermittelbar macht (Uhlig 2003: 83). Dennoch sind auch die non-verbalen Ausdrucksweisen für Kinder sehr wichtig, da sie es ihnen ermöglichen ihre Welt primär über spielerische Handlungen zu erfahren (Uhlig 2003: 83). Kinder können sich demnach am besten ausdrücken, wenn sie non-verbale und verbale Ausdrucksweisen kombiniert anwenden können.

Um die spezifische Art der Rezeption literarischer Texte zu erfassen, wird in dieser Arbeit, in Anlehnung an N'Dakon (N'Dakon 2001: 20) der Begriff des literarischen Erlebens verwendet. Wie N'Dakon anmerkt, drückt dieser Begriff die Besonderheit der Rezeption literarischer Texte im Gegensatz zu Sachtexten gut aus. Außerdem kann mit diesem Begriff eine Konzeption der Textrezeption als einer intersubjektiven Lebenserfahrung entwickelt werden, die sich nicht nur auf der kognitiven Ebene, sondern auch auf der emotionalen und sozialen Ebene abspielt (vgl. Düwell 2000, Haker 2003).

1.2 Thesen, Annahmen und Vorentscheidungen: Ethik und Literatur, ihr Verhältnis zu einander und zur Realität.

*Er hielt das Buch hoch. "Ich lese es dir vor. Zur Aufheiterung."
"Kommt auch Sport drin vor?"
"Fechten. Ringkämpfe. Folter. Gift. Wahre Liebe. Hass. Rache. Riesen.
Jäger. Böse Menschen. Gute Menschen. Bildschöne Damen.
Schlangen. Spinnen. Schmerzen. Tod. Tapfere Männer. Feige Männer.
Bärenstarke Männer. Verfolgungsjagden. Entkommen. Lügen.
Wahrheiten. Leidenschaften. Wunder."
"Klingt gut", sagte ich.
(William Goldman, Die Brautprinzessin)*

Das Thema dieser Arbeit fragt, wenn es auch um eine praktische Untersuchung und keine theoretische Auseinandersetzung geht, nach einer Positionierung in der Debatte über das Verhältnis zwischen Literatur und Ethik und nach einer Antwort auf die Frage, wie Wirklichkeit/Realität und Literatur sich zu einander verhalten. Dabei wird keineswegs die Absicht verfolgt eine vollständige Auseinandersetzung dieser Themen zu bringen. Es geht darum, kurz zu belichten, was den theoretischen Hintergrund der Überlegungen ausmacht und aufzudecken, von welchen Thesen, Annahmen und Vorentscheidungen ausgegangen wird. Denn – Gadamer folgend - die allererste, kritische Aufgabe der Auslegung besteht darin, ihre eigenen Vorentwürfe auszuarbeiten (Grondin 1991: 144). Sowohl für die Untersuchung selbst als für diejenigen, die diese Untersuchung lesen ist es wichtig folgende Vorüberlegungen meinerseits zu berücksichtigen:

- In der Literatur sind moralische und ethische Themen eingebunden und aufzufinden. In dem Sinne werden Ethik und Literatur miteinander in Zusammenhang gebracht.
- Diese ethischen und moralischen Themen, die sowohl direkt als indirekt in einem Buch vermittelt werden, werden weder gleichgestellt mit den Intentionen des Verfassers des Buches, noch wird ein Versuch unternommen zu klären, wie er die Themen verstanden hat und verstanden haben wollte. Die Aufmerksamkeit wird mehr auf den Text selber und auf den

Leser verschoben. Die vorgefundenen Themen sind also zurückzuführen auf eine Wechselbewegung zwischen Text (Buch) und das (unbewusste¹⁶ und/oder bewusste¹⁷) Interpretieren des Lesers.

- Die ethischen und moralischen Themen können wohl sehr stark Realitätsnähe aufweisen, dennoch sind sie an erster Stelle Teil einer fiktiven Geschichte. Insofern drücken sie nicht aus wie es in der Realität/Wirklichkeit ist, sondern wie es sein könnte (wobei die ausgedachte Realität durchaus (teilweise) mit der Realität/Wirklichkeit übereinstimmen kann).

1.2.1 Skepsis herrscht vor: Warum Literatur aus der Philosophie betrachten? Über das Verhältnis von Ethik und Literatur

Wenn die Disziplin der Ethik sich auf literarische Texte bezieht, ist ihr das Misstrauen der Literaturwissenschaft sicher, schreibt Hille Haker:

Literatur wird, so der implizite oder explizite Vorwurf, in den Dienst der Ethik oder Moral genommen, die Autonomie der Literatur missachtet und somit der Eigensinn literarischer Texte zugunsten einer ethischen Normierung aufgegeben (Haker 2003: 67).

Walter Lesch beobachtet ebenfalls diesen Argwohn:

Dass Ethik in der naturwissenschaftlichen, erst recht in der medizinischen Ausbildung einen Platz finden soll, klingt noch einigermaßen plausibel. Dass hingegen Ethik in literaturwissenschaftlichen Zusammenhängen während des Lehramtsstudiums verstärkt zu berücksichtigen sei, darf eher als Provokation gelten (Lesch 2001).

Ich durfte genauso feststellen, dass der Versuch einer philosophischen Annäherung an die Literatur seitens der Literaturwissenschaft auf große Skepsis stößt.

Was sind die Gründe für die Abweisung einer spezifisch ethischen Fragestellung bei der Textinterpretation¹⁸ und wie kann man - die Skepsis ernst nehmend – sie dennoch zurückweisen?

¹⁶ Unbewusst in dem Sinne, dass man einfach das Buch liest, als Freizeitbeschäftigung, als Genuss, als Entspannung. Man macht sich beim Lesen (meistens) keine Gedanken darüber, wie man die Geschichte interpretieren soll, wie man das oder jenes verstehen kann, sondern man versteht einfach, indem man sich durch die Geschichte führen und verführen lässt und teilnimmt an der Welt, über die man liest.

¹⁷ Bewusst wird das Interpretieren, wenn man anfängt, über Themen, Ideen aus dem Buch nachzudenken, wenn man Schwierigkeiten hat zu verstehen was man liest, wenn man nicht einverstanden ist oder mit einer bis jetzt ungekannten Meinung konfrontiert wird, wenn man etwas liest, das mehrdeutig zu verstehen ist oder entschlüsselt werden will. In diese Untersuchung ist das Interpretieren selbstverständlich bewusst, da es im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung stattgefunden hat.

¹⁸ Für das Beantworten dieser Frage beziehe ich mich hauptsächlich auf Lesch 2001 und Mandry 2003b.

Ein erster Grund findet sich in der Autonomieforderung der Kunst, beziehungsweise der Literatur. In der Literatur (Wissenschaft) werden Übergriffe abgewehrt, die der Eigenlogik künstlerischer Produktion und Rezeption nicht gerecht werden könnten. Literatur versteht sich, so Lesch, als ein ausdifferenziertes Teilsystem in einer komplexen Gesellschaft, die über keine Steuerungszentrale mehr verfügt, sondern sich über die Eigenständigkeit ihrer Teilbereiche organisiert. Im Hinblick auf die mühevoll errungene Kunstfreiheit ist es begreiflich, dass es in der Literatur die Angst vor Übergriffen jeder Art, speziell auch aus der Ethik, gibt.

In dieser Arbeit wird von vornherein die Autonomie von Literatur und Ethik ohne weiteres anerkannt und von daraus weitergefragt. Es geht auf keinen Fall darum, *Moral* wieder in die Literatur einzuführen. Denn, mit Hakers Worten:

Die für das 20. und 21. Jahrhundert jedoch maßgebliche Emanzipation der Literatur von der Moral kann - und soll - nicht zurückgenommen werden, und jede Beschäftigung mit Literatur kann nur auf der Grundlage der Autonomie der Literatur erfolgen (Haker 2003: 67).

Im Gegensatz also zu einer externalistischen Fragerichtung wird in dieser Arbeit versucht das Ethische als eine genuine Dimension in der Literatur aufzuspüren, ihre Vielfalt wahrzunehmen, zu neuen Sichten auf die Wahrnehmungsweisen des Ethischen in der Literatur zu gelangen. Demnach wird - Ladenthins (Ladenthin 2000) Vorschlag folgend - Kinderliteratur auch nicht als pädagogischer Zweckliteratur oder als autonomer Dichtung betrachtet, sondern als gesellige Unterhaltungsliteratur herantreten.

Ein weiteres Element, das die Beziehung zwischen Literatur und Ethik erschwert, besteht darin, dass der theoretische Diskurs über Moral die sprudelnde Kreativität der Künstler stört, der neue Wege ausprobieren will und der die behutsamen Abwägungen der biedereren Moralexpert(inn)en schlicht und einfach als langweilig empfindet (Lesch 2001). Mit Nietzsche:

Man vergebe mir die Entdeckung, dass alle Moral-Philosophie bisher langweilig war und zu den Schlafmitteln gehörte – und dass ‚die Tugend‘ durch nichts mehr in meinen Augen beeinträchtigt worden ist, als durch diese Langweiligkeit ihrer Fürsprecher; womit ich noch nicht deren allgemeine Nützlichkeit verkannt haben möchte (Nietzsche 1969: 691).

Dieser Angst oder Abweisung kann man entgegensetzen, dass die Freiheit der Kunst und Verantwortung der Ethik nicht gegenübergestellt werden müssen, sondern dass beide Elemente in jeweils beiden Feldern miteinander verschränkt sind (Haker 2003: 85). Darstellungen von grenzenloser Freiheit werden schnell schal, umgekehrt pervertiert Moral dort zum Zwang, unter Umständen sogar zur Gewalt, wo sie nicht auf der Grundlage der Freiheit entsteht und bewahrt wird (Haker 2003: 71).

Ein dritter Grund für die Abweisung der Ethik beruht auf dem Vorurteil, dass die Ethik die jeweilige Praxis für moralische Zwecke instrumentalisiert. Ein Blick auf die Kinderliteratur zeigt schnell, dass es dabei nicht bei einem Vorurteil bleiben muss: Die Kinderliteratur wurde oft eingesetzt um Moral zu lehren, zu vermitteln. Es gibt jedoch viele Beispiele, die zeigen, dass Kinderliteratur weder zwangsweise moralisieren, noch für moralisierende Zwecke eingesetzt werden muss (siehe dazu Teil 1). Die ethischen Dimensionen, die sich in der Literatur stellen, zu verdeutlichen und zu benennen, bedeutet überdies, sie in einen eigenständigen, aber nicht von der Literatur abgelösten Diskurs zu überführen (vgl. Haker 2003: 67).

Dass die Ethik sich auf die Literatur bezieht, ist übrigens auch innerhalb der Philosophie nicht unumstritten¹⁹. Früchtl (Früchtl 2003) hat in seinem Beitrag für eine Fachtagung zum Verhältnis von Literaturwissenschaften und Ethik eine *Systematik der Verhältnisbestimmungen von Literatur und Moral* ausgearbeitet, auf die ich hier kurz eingehen möchte – jedoch ohne Früchtls Bewertung der Angemessenheit der Positionen zu übernehmen.

Repräsentanten des - von Früchtl genannten - ethisch-ästhetischen Antagonismus, unter welchem Platon der berühmte und berüchtigte ist, nehmen eine Entweder-Oder Position ein, wobei man sich entweder der Ethik oder der Literatur zuwendet, beides zusammen sich aber verbietet. Die Literatur wird verworfen, weil sie die Ethik nichts, jedenfalls nichts Wesentliches, zu sagen hat. Platon verwirft die Literatur, vornehmlich das Drama, weniger aus ontologischen Gründen²⁰ denn aus moralisch-pädagogischen Gründen, weil sie zur Preisgabe der eigenen Identität verführt.

Vertreter der ethisch-ästhetischen Agonie/Inkommensurabilität (Kant, Bubner, Bohrer, Menke) betrachten das Ästhetische als eine Sphäre ganz eigener Art, in Differenz zu den anderen Sphären, also auch zu der des Moralischen. Die Differenz zwischen den Sphären wird aber so stark gewichtet, dass Möglichkeiten der Überbrückung und der Beeinflussung entweder nur höchst indirekt oder gar nicht gegeben sind. Kants Analyse des ästhetischen Urteils gibt, so Früchtl (Früchtl 2003: 39), das Grundmodell dieser Position, denn sie betont ausdrücklich die *Reinheit* des ästhetischen Urteils dadurch, dass sie es von den anderen Urteilsformen abgrenzt. Nur indirekt sind Verknüpfungen möglich.

Es gibt aber auch andere Stimmen in der Philosophie.

Die Position der ethisch-ästhetischen Entdifferenzierung, von z.B. Derrida und Rorty vertreten, zeigt, dass das Gegensatzpaar von Literatur und Ethik, welches nur ein Gegensatz

¹⁹ Im Folgenden beziehe ich mich hauptsächlich auf Früchtls *Systematik der Verhältnisbestimmungen von Literatur und Moral*, die er in seinem Beitrag für eine Fachtagung zum Verhältnis von Literaturwissenschaften und Ethik ausgearbeitet hat (Früchtl 2003).

²⁰ Plato verwirft die Kunst (im 10. Buch der Politeia am Beispiel der Malerei) aus ontologischen Gründen: Der Künstler bildet eine Schattenwelt ab und ist so um das Dreifache von der Wahrheit entfernt.

zu sein scheint, *in Wahrheit* aus vielen sich intern verzweigenden Gegensätzen besteht, ein unendlicher Verweisungszusammenhang ist. Ethiker der Entdifferenzierung begegnen in der Literatur, so Früchtl, letztlich der Ethik und leugnen somit den Eigensinn der gegenübergestellten Bereiche²¹.

Die Auffassung der ethisch-ästhetischen Komplementarität besagt, dass Ethik und Literatur in ihrer je eigenen Art bestehen, jedoch in einem wechselseitigen Ergänzungsverhältnis zueinander stehen. Die vorliegende Arbeit siedelt sich in diesem Bereich an.

Die Gewichtung der beiden Seiten lässt drei Möglichkeiten zu: Sie kann zum einen die Literatur stärker (Relativer Primat der Literatur, vertreten von Schelling, Gadamer, Nussbaum), zum anderen die Moral stärker (Relativer Primat der Moral, wofür Hegel und Habermas eingetreten sind) und schließlich beide gleich stark ansetzen (Parität/Interaktivität mit Adorno, Heidegger, Wellmer und Seel als Vertreter).

Die Fragestellungen, die sich aus der Beziehung oder dem Zusammenhang zwischen Ethik und Literatur, wie vorhin dargestellt, ergeben, können (im interdisziplinären Kontext) sehr vielseitig sein und sind abhängig von den Ausgangspunkten, Zielsetzungen oder Akzentuierungen – so viel möge deutlich geworden sein – und können zu (ganz) anderen, unterschiedlichen Betrachtungen und Überlegungen führen (Hadfield, Rainsford und Woods 1999).

Eine mögliche Fragestellung, die aus diesem Zusammenhang hervorgeht, diskutiert *mit welchen Kriterien man Kunstwerke (auch Literatur) beurteilen soll*. Grob zusammengefasst²² meinen die Autonomen, dass Kunst und Moralität strikt geschieden sein müssen: Kunst hat nichts mit Moralität zu tun und sollte nur auf der Basis von ästhetischen Kriterien beurteilt werden. Die Moralisten dagegen vertreten die Meinung, dass Moralität schon eine (wichtige) Rolle spielt bei der Beurteilung eines Kunstwerkes.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, von Fragestellungen der *ethischen Theoriebildung* auszugehen. Autoren, die sich auf ein positives Verhältnis zwischen Literatur und Ethik beziehen, wenden Literatur an, um ethische Theorien zu veranschaulichen, zu deuten, zu befragen oder zu nuancieren. Andererseits wird Literatur von ihnen gelesen, um zu anderen Auffassungen in der Ethik zu kommen. Das Arbeiten mit literarischen Texten wird als eine Möglichkeit aufgenommen, Antworten zu suchen auf ethische Probleme, Fragestellungen und Dilemmas (z.B. Nussbaum²³, Rorty²⁴, Murdoch²⁵, de Graef²⁶, Kolani²⁷, etc.).

²¹ Früchtl scheint sehr voreingenommen zu sein über die Position der ethisch-ästhetischen Entdifferenzierung und ist leider nicht in der Lage diese Position auf eine objektive Weise darzustellen.

²² Für eine umfassender Auseinandersetzung siehe Carroll 1998

²³ Nussbaum 1990

²⁴ Rorty 1989

²⁵ in Verscueren 2002

²⁶ in Hadfield, Rainsford und Woods 1999: 231-248

²⁷ in Ibid.: 86-101

Bei einer weiteren Art des Betrachtens von Ethik und Literatur liegt der Nachdruck auf dem *ethischen Erziehen* (z.B. Nussbaum, Rorty) und man geht der Frage nach, ob und welcher Einfluss das Lesen von Texten auf die Entwicklung des ethischen Bewusstseins, auf die ethische Urteilsbildung und das ethische Handeln (z.B. Boullaert²⁸), aber auch auf die ethischen Auffassungen innerhalb einer Gesellschaft über die politischen und historischen Aktivitäten hat (z.B. Hadfield, Rainsford, Woods in (Hadfield, Rainsford und Woods 1999)). Hier argumentiert oder bestreitet man dass Literatur zu Werten und ethischem Bewusstsein, moralischer Urteilsbildung und Handeln erzieht und der Leser ethische Urteile auf Literatur anwendet.

Noch Andere besprechen die Möglichkeit, die Literatur bietet, *ethische Fragestellungen und Themen in einer anderen, neuen Form zu diskutieren*, oder ignorierte oder noch nicht aufgeworfenen Fragen zu behandeln (z.B. Caldwell, Freadman, Haney, MacKillop, Ravvin in (Hadfield, Rainsford und Woods 1999)).

Mit dieser Untersuchung wird einerseits versucht aufzuspüren, welche ethischen und moralischen Themen in Kinderbüchern vorkommen, wie und in welchem Kontext sie Einlass finden und wie sie von Kindern rezipiert werden. Die Fragen, die in der Einleitung aufgeworfen wurden und das Gerüst der Untersuchung bilden, haben bereits Hinweise darauf gegeben, worum es in dieser Untersuchung nicht geht. Es geht nicht darum zu untersuchen wie viel und welche Wirkung das Lesen von Kinderbüchern auf die moralische Entwicklung von Kindern hat. Noch wird in dieser Arbeit eine ethische Theorie veranschaulicht. Mein Vorhaben zielt daraufhin zu erforschen, welche ethischen Werte, Normen, Gefühle, Argumentationen direkt und indirekt, bewusst oder unbewusst in den Kinderbüchern vermittelt werden, vor allem auch, welche Fragen in einem und durch ein Kinderbuch aufgeworfen werden. Diese versuche ich im Zusammenhang mit den Kindbildern und der Lebewelt und Umwelt der Kinder, wie sie in den Büchern Gestalt kriegt, hervorzuheben. Andererseits gehe ich mit meiner Untersuchung der Frage nach welche Werte, Normen, etc. Kinder aus den Büchern herauslesen und wie sie über die vermittelten ethischen Themen und hervorgerufene Fragen selber denken. Es ist davon auszugehen, dass Kinder (ganz) andere ethische Themen als wichtig erfahren und aus den Büchern herauslesen, Themen anders benennen, und ethische Fragen anders herangehen und interpretieren als Erwachsene. Insofern sind die interviewten Kinder eine Art Kontrollgruppe für die eigene Lesung. Unterschiede in der Lesung müssen dennoch auf keinen Fall als problematisch angesehen werden. Im Gegenteil, genau die Übereinstimmungen und Unterschiede in der Lesung machen das Interessante dieser Arbeit aus.

Es gilt nun in dieser Arbeit zu erläutern, wie die Themen, die aus den Büchern herausgenommen werden - sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern - verstanden und gedeutet werden. Zu klären ist also, welchen *Status* die aufgefundenen Themen haben: Sind es

²⁸ In Verscuere 2002

genau die Themen, die vom Verfasser intendiert wurden, die erkannt werden, sind es im Text verankerte Themen, die - gleich welcher Leser - herauslesen kann oder aber sind es Themen, die teilweise auch aus der Interpretation der Leser zustande kommen.

1.2.2 Wessen Gedanken werden reflektiert? Das Dreigespann von Autor, Text, Leser

"Der Schriftsteller verwandelt Vorstellungen in Worte. Der Leser verwandelt Worte in Vorstellungen. Inwieweit diese und jene Vorstellung einander ähneln, ist unkontrollierbar. Das mag bedauerlich sein, kann aber auch ein Glück sein." (Erich Kästner)

Autor – Text. Den, in den Literaturwissenschaften stattgefunden Akzentverschiebungen von Autor über Text zum Leser folgend (Musschoot 2002: 3), wird in dieser Untersuchung nicht so sehr beabsichtigt die Intentionen der Verfasser von Kinderbücher einzuholen, sondern das Augenmerk wird in der Analyse auf den Text und den Leser gerichtet.

Wie Heidegger, Gadamer und Ricoeur zeigen, muss das Ziel des Interpretierens eines Textes nicht das Erfassen der Intentionen des Autors sein, sondern die Interpretation muss, ich sage lieber kann, auf den Text gerichtet sein²⁹. Viele Dinge, die man aus dem Text herausliest, können durchaus mit dem, was der Autor intendiert hat, übereinstimmen, das ist aber nicht immer der Fall. Unter anderem der Unterschied Quentin Skinners zwischen *intention to* und *intention in* deutet darauf hin (Verscueren 2002). Die *Intention in*, die abhängig ist vom Wortgebrauch, der Struktur, etc. in einem Text, stimmt nicht immer überein mit der *intention to*, die verweist auf das, was der Autor erreichen will: Es kann vorkommen, dass es dem Autor nicht gelingt seine Ideen, Meinungen so in Worte umzusetzen, dass es auch durch Andere auf die Weise, wie er es gemeint hat, verstanden werden kann. Auch Gadamer (Gadamer 1990, 1993) macht eine Unterscheidung zwischen dem, was der Verfasser tatsächlich im Sinn hatte, und dem, was der Text "meint", "sagt" oder "spricht"³⁰, und verteidigt gegen die Einfühlungshermeneutik den immanenten Sach- und Wahrheitsbezug des Textes. Jedoch spielen die Überzeugungen und die Intentionen des Autors bei Gadamer eine geringe Rolle, insofern, dass der Interpret versuchen muss herauszubekommen, was ein Sprecher mit einer Äußerung meinen könnte³¹.

Wenn wir einen Text zu verstehen suchen, versetzen wir uns nicht in die seelische Verfassung des Autors, sondern wenn man schon von Sichversetzen sprechen will, so versetzen wir uns in die Perspektive, unter der der andere seine Meinung gewonnen hat (Gadamer in Tietz 1999: 54).

²⁹ Damit will nicht gesagt sein, dass das Einholen der Intentionen der Verfasser unmöglich oder nicht sinnvoll ist. Unter der Voraussetzung, dass man mehr als nur den Text und seinen Kontext in Betracht zieht und eventuell auch Interviews mit dem Verfasser macht, kann man schon ziemlich nah an die Intentionen des Autors geraten. Betont werden soll aber hier, dass das nicht Ziel der Arbeit ist.

³⁰ Vgl. Tietz 1999: 63, Grondin 1991

³¹ Vgl. Tietz 1999: 62-63, Grondin 1991

So macht Gadamer klar, dass Autorintentionen uns nicht durch einen geheimnisvollen Akt der Einfühlung in die Seele des Autors fassbar werden, sondern nur über ein Verständnis dessen, was Autoren schreiben. Was, wie Tietz (Tietz 1999: 71) sagt, auch der Grund dafür ist, dass sich die Frage, was Autoren meinen, wenn sie schreiben, was sie meinen, nicht mit Rekurs auf sprachabhängigen Intentionen klären lässt.

Umberto Eco³² weist ebenfalls, auf Grund seiner Erfahrungen als Autor von drei Büchern, darauf hin, dass die Intentionen eines Autors sich nicht immer deutlich in einem Text zeigen. Eco sieht aber, im Gegensatz zu Gadamer, den Grund dafür mehr beim Leser als beim Text und meint, dass ein Unterschied gemacht werden muss zwischen dem, was der Autor beabsichtigt hat, und den möglichen Interpretationen der Leser. Er hat die Erfahrung gemacht, dass Leser öfter Sachen anders deuten oder einen Zusammenhang sehen, den er selber nicht gemeint oder gesehen hat.

Zusammenfassend gibt es, und hier schließe ich mich Ricoeurs (Ricoeur 1969, 1991)³³ Standpunkt an - obwohl ich ihm nicht überall folge in seiner Argumentation -, einen Abstand zwischen Autor und Text, und also auch - und ich füge hinzu: einen viel größeren Abstand - zwischen Leser und Autor, so dass die Intentionen des letzteren nicht länger einzuholen sind (wenn man sich nur auf den Text bezieht) und der Text eine Art autonomen Status³⁴ bekommt.

Dennoch ist die Interpretation eines Textes nicht komplett willkürlich. Wie schon vorher bei Gadamer deutlich wurde

[erfordert] Verstehen viel mehr "eine Teilhabe am gemeinsamen Sinn" innerhalb eines öffentlichen Wir-Raumes, der sich nicht aus unabhängigen Ich-Perspektiven aufbauen lässt. (...) der gemeinsame Sinn eröffnet und begrenzt die Möglichkeiten des Mein- und Verstehbaren, d.h. dessen, was ein

³² Umberto Eco: Kapitel 1, 2 und 3 in Collini 1992

³³ Ricoeur argumentiert, dass bei gesprochener Sprache die Bedeutung deutlich ist, weil aus dem Kontext deutlich wird, worauf der Sprecher verweist. Das Verstehen von gesprochener Sprache fällt zusammen mit dem Erfassen der Intentionen des Sprechers und diese Intentionen beziehen sich auf die Verweisungen in der Sprachäußerung. Da, wo bei gesprochener Sprache die Verweisung buchstäblich anwesend sein kann, oder aus dem Kontext deutlich wird, fällt sie in der geschriebenen Sprache aus. Ricoeur stellt einen Abstand fest zwischen Autor und Text, und also auch zwischen Leser und Autor, so dass die Intentionen des letzteren, die sich beziehen auf die Verweisung, nicht länger einzuholen sind. Weil der Sinn des Textes nicht mehr zusammenfällt mit dem, was der Autor intendiert hat, ist der Text von dem Autor verfremdet und in dem Sinne kriegt der Text einen autonomen Status. Der Text bezieht sich auch nicht mehr auf einem spezifischen Kontext und wird deswegen zugänglich für ein großes Publikum.

³⁴ Damit meine ich, dass der Text sich vom Autor entfernt insofern, dass er durch den Leser auch anders verstanden werden kann und dass auf der Basis des Text nicht behauptet werden kann, dass es um eine falsches Verstehen geht. Es ist ein anderes Verstehen. Weiter ist der Text dem spezifischen Kontext entfremdet, worin er geschrieben wurde. Dies verhindert aber nicht, dass er viele Spuren des Kontextes entfremdet in sich trägt, so wie auch historische Zugehörigkeit widerspiegelt. Wenn diese Elemente nicht aufgespürt werden durch den Leser, und dieser den Text nicht in seinem Kontext betrachtet, kann auch das zum Anders-Verstehen führen (Ich würde hier nicht von Missverstehen sprechen, da ich meine, dass ein literarischer Text z.B. in der Freizeit auch gelesen werden kann ohne Bezug zu nehmen auf den Kontext, in dem er geschrieben wurde).

Leser sinnvoll finden und insofern erwarten kann [...] doch nicht alles möglich ist" (Tietz 1999: 50-51).

Die Rolle des Subjekts (Lesers) ist wichtig, so Ricoeur, doch nicht freibleibend. Der Text hat sich verfremdet vom Kontext und hat Abstand gewonnen vom Autor, dennoch erhält er Indikationen (für Ricoeur ist das unter anderem die Struktur und der Aufbau des Textes, die Wortwahl, etc.) die das Begreifen und Interpretieren des Textes steuern.

Text – Leser. Wie schon vorher angedeutet wurde, spielt der Leser eine nicht geringe Rolle bei dem Interpretieren und Deuten von Texten. Texte sind Aufforderungen an den Leser, die kommunikative Bedeutung der Rede unter Einschluss seiner realen und literarischen Erfahrung auszuarbeiten (Hurrelmann 1980a: 6). Geht der Leser auf die Aufforderung ein, realisiert und komplettiert er den Text auf der Basis seines eigenen Sinnsystems mit seinen Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Deutungs- und Wertungsmustern, das er zu dem verstehenden Text konstruktiv in Beziehung setzt (Hintz 2002: 17). Der Leser ist somit aktiv-produktiv tätig³⁵ und modelliert Bedeutungen, die als Produkt der Interaktion von Leser und Text zu verstehen sind (Iser 1976: 7)

Da also ein Leser immer selbst etwas zu dem Text hinzufügt und spielerisch mit dem Bedeutungsrepertoire des Textes umgehen kann (weil eine bestimmte, richtige Sinnzuweisung sozusagen nicht einklagbar ist (Hurrelmann 1982: 86)), kann es auf Grund des Lesers zu einem Andersverstehen des Textes kommen. Ausgehend von den Dingen, die er vorher schon gelesen, gelernt und erlebt hat und abhängig von seinen Interessen wird jeder Leser bestimmte Aspekte leicht anders verstehen, für manche Fragestellungen eher offener oder geschlossener sein, manches übersehen oder im Gegenteil auch schneller bemerken.

Deswegen ist auch davon auszugehen, dass Kinder die Bücher teilweise anders verstehen werden als Erwachsene, weil sie "offener" und weniger voreingenommen an die Sache herangehen, über anderes Vorwissen verfügen und das Gelesene in andere Zusammenhänge einordnen. Was aber nicht ausschließt, dass es auch unter Kindern selbst zu unterschiedlichen und widersprüchlichen Auffassungen und Deutungen kommen kann.

Gleichwohl ist es wichtig zu beachten, dass das Verstehen und Deuten von Texten durch bestimmten Sprachgebrauch und textinterne Elemente gesteuert werden kann und wird, und zwar, ohne dass der Leser, aber auch der Autor, es bemerkt. Wie Stephens anmerkt "ist die Ideologie in Erzählungen bereits im narrativen Diskurs enthalten, noch ehe sie als Aspekts des Inhalts und des Themas hervortritt und für die Interpretation offensichtlich wird (Stephens 1999: 21).

³⁵ Und nicht passiv rezeptiv, wie das Lesen manchmal im Alltagsverständnis betrachtet wird (Hintz 2002: 15)

Überdies muss auch hier noch einmal betont werden, dass der Leser den Text nicht ganz beliebig interpretieren kann. Der Leser ist zwar frei in der Auswahl seines Lesearts, dennoch geht er immer von einem bestimmten Text aus, worauf er sich einlässt. Der Leser konstruiert den Text während des Lesens frei, tut dies aber im Rahmen des Textes. In andern Worten: "Der Text verpflichtet den Leser, der den Text verpflichtet" (Wägenbaur 1998).

Weiter aufbauend auf dem soeben argumentierten relativ autonomen Status des Textes, kann man nun die Frage stellen nach der Beziehung zwischen was Wandrey (Wandrey 1986: 377) faktischer Realität und literarische Wirklichkeit nennt.

1.2.3 Faktische Realität und literarische Wirklichkeit im Kinderbuch

*"Wir sind nur Figuren in einem Buch
Und vollziehen, wozu wir erfunden
Nur Träume und Bilder in einer Geschichte',
So müssen wir sein wie wir sind,
Und Neues erschaffen – wir können es nicht,
Kein Weiser, kein König kein Kind.
Doch jenseits Phantasiens gibt es ein Reich,
Das heißt die äußere Welt,
Und die dort wohnen – ja, die sind reich,
Um sie ist es anders bestellt".
(Michael Ende, Die unendliche Geschichte)*

1.2.3.1 Kinderliteratur als Spiegel der Wirklichkeit? Welterschließung und Entfremdung von Wirklichkeit durch Literatur

Schaut man sich allgemein die Beziehung zwischen faktischer Realität und literarischer Wirklichkeit an, so stellt man fest, dass die Vorstellung von einem (für das Lesepublikum gemeinsamen) Wirklichkeitsverständnis problematisch ist, weil es keine allen gemeinsame, objektive Realität gibt und Literatur selbst eine Konstruktion von Wirklichkeit darstellt (Schnaas 2004: 17). Was in literarischen Texten als realistisch gilt, zeichnet sich nicht nur durch die Übereinstimmung mit der äußeren Wirklichkeit aus³⁶, sondern setzt sich aus historisch veränderbaren literarischen Konventionen zusammen, einem Ensemble spezifischer Verfahren, die dazu geeignet sind, eine Similarität mit der Wirklichkeit zu suggerieren³⁷. Als

³⁶ Wie Haker (Haker 2000: 46) zeigt, ist es traditionell die Kunst, die sich nachahmend auf die Wirklichkeit bezieht und die Wirklichkeit künstlerisch wiederholt. In der Moderne versteht die Kunst sich vielmehr so, dass sie aus sich selbst heraus neue Wirklichkeiten schafft. Es wird die Kreativität des Künstlers betont. Durch diese Freiheit stellen literarische Kunstwerke Modelle der Wirklichkeit dar (Haker 1999: 166): Sie zeigen die Welt wie sie sein könnte.

³⁷ Als realistisch ist demnach das Produkt einer Reihe von Verfahren zu bezeichnen, die Wirklichkeit widerspiegeln, oder einen Realitätseffekt erzeugen, indem auf vielfältige Weise Bezug auf das Genommene wird, was als die außerliterarische Wirklichkeit gelten kann. Vergleiche Schnaas 2004: 17-18

phantastisch gilt dann das, was das Realistische überschreitet oder durchbricht, und zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass es in unserer außerliterarischen Alltagswelt (noch) nicht möglich ist.

Mit Haker teile ich die Meinung, dass Literatur, sowohl in ihren realistischen als phantastischen Elementen

"(...) ein beständiger Widerpart zur Abstraktheit, Verstandsorientierung und zur Unterwerfung der Erfahrung unter eine scheinbar logisch konsistente Ordnung [ist], indem sie die Stimme einer anderen, experientiellen Wirklichkeit verstärkt, die nicht nur ihre eigene Rationalität hat, sondern häufig von geradezu verwirrender Konkretheit, von emotionaler, nicht konsistenzorientierter Orientierung und Widersprüchlichkeit gekennzeichnet ist (Partikularität) (Haker 2003: 69).

In dem Sinne kann Literatur, wie auch andere Formen von Kunst, als Medium ethischer Reflexion (→ Siehe auch 2.3. Methode), sowie als Medium der Welterschließung ernst genommen werden. Man darf dabei aber auf keinen Fall unberücksichtigt lassen, dass Literatur auch ent-fremdet von der Wirklichkeit. In der ästhetischen Erfahrung des Lesens wird der Leser von seiner Lebenswelt distanziert und in einen Zustand versetzt, der ihn emotional, sinnlich und kognitiv ergreift.

Wenn in dieser Arbeit die ethischen und moralischen Themen in den ausgewählten Büchern aufgespürt werden, dann ist immer wieder zu berücksichtigen, dass diese Themen an erster Stelle literarisch dargestellt sind und in der alltäglichen Wirklichkeit auf (ganz) andere Art und Weise vorkommen, belebt und erlebt werden können. Es ist im Auge zu behalten, dass eine fiktive Geschichte erzählt wird, der Phantasie entsprungen, die nicht wahr sein muss und immer (inter)subjektiv ist.

Kinderliteratur wird seit den neunziger Jahren sehr oft und von vielen Autoren als Medium der Welterschließung erfasst, meistens aber in dem beschränkteren Sinn, dass die Kinderliteratur als "Spiegel der Gegenwart und Gesellschaft" die Wirklichkeit erschließt³⁸. Dixon (Stephens 1999: 20) und Lehnert (Lehnert 1994: 31) zum Beispiel, betrachten Kinderliteratur als Teil eines komplexen kulturellen Systems, das jenseits aller ästhetischen oder pädagogischen Wertungen in seinen Zusammenhängen und Funktionsweisen analysiert werden kann und sollte und paradigmatische Aufschlüsse über das Kultursystem verspricht. Es ist demzufolge in diesem Zusammenhang zu klären, was gemeint ist, wenn von der Kinderliteratur als "Spiegel der Gegenwart und Gesellschaft" gesprochen wird, und in welchem Ausmaß und auf welche Weise sie das ist. Weiter soll erläutert werden, wie die im

³⁸ Diese Erkenntnis der Wirklichkeitsdarstellung hat sich mit der Arbeit von Dixon Ende der 70er Jahre durchgesetzt (Stephens 1999). Aufgrund der Annahme, dass die Beziehung zwischen den Charakteren und Ereignissen einer Geschichte den Erfahrungen in der tatsächlichen Welt gleichen und auf Grund der Schlüsse, die man aus dieser Spiegelung ziehen kann bezüglich der Erscheinungsformen und Interpretationen eines Netzwerks ideologischer Positionen, hat Dixon die Wirklichkeitsdarstellung angenommen.

Medium der Kinderliteratur vorkommenden ethischen und moralischen Themen und Fragen im Zusammenhang mit den kindlichen Lebenswelten und die darüber stattfindenden Reflexion zu interpretieren sind.

1.2.3.2 Realistische Elemente im Kinderbuch

Die realistische Welle bestimmt heute sehr stark die Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Ewers und Daubert 1995, Budeus-Budde 1997). Zunächst ging es der neueren Kinderliteratur um die Darstellung der Gesellschaft als solcher, um die Aufdeckung ihrer zentralen Herrschaftsmechanismen, ihrer dominanten Antagonismen, da nach rückten auch die kindliche Lebenswelt, der Alltag der Kinder in das Zentrum der Darstellung (Ewers c: 27).

Neben Themen von einer zeitlosen Aktualität, die immer gültige menschliche Grunderfahrungen, Gefühle und Erkenntnisse zur Sprache bringen, versuchen viele Autoren auch die soziale Wirklichkeit hier und heute in einem Buch zu thematisieren und sie bemühen sich die aktuellen Erscheinungsformen kindlichen Lebenswelten und das Lebensgefühl heutiger Kinder und Jugendlicher zu erfassen. Verfasser setzen sich nicht nur mit diesen aktuellen Themen aus der unmittelbaren, gegenwärtigen Erfahrungswelt der Leser auseinander, sie werfen auch einen Blick in die Vergangenheit (mit Themen wie Holocaust oder Nationalsozialismus) und in die Zukunft (Daubert 1999: 90). Daubert schreibt über den realistischen Kinder- und Jugendroman, "der Ausschnitte aus der realen, empirisch gegebenen Erfahrungswelt der Heranwachsenden darstellt":

(...), so fällt auf, dass hier Literatur und Wirklichkeit eng miteinander korrespondieren und dass manche AutorInnen seismographisch die Veränderungen von Kindheit aufgespürt und literarisch umgesetzt haben. Die realistische Kinder- und Jugendliteratur wird (...) zu einem Zeitdiagnostischen Medium (Daubert 1999: 92).

Ewers bringt noch einen andern Punkt an, der auf einen Zusammenhang von Gesellschaft und Kinderliteratur hinweist. Er unterstellt, dass der gesellschaftliche Modernisierungsprozess nicht bloß Auswirkungen auf die Kinderliteratur besitzt, sondern eine der entscheidenden Ursachen für die Veränderung dieses literarischen Teilsystems darstellt, und der hauptsächliche Grund für den Wandel vorhandener bzw. das Aufkommen neuer Themen und literarischer Techniken ist (Ewers b: 19).

Die Kinderliteratur ist aber längst nicht in all ihren Erscheinungsformen einer solchen Wirklichkeitsererkundung verpflichtet. Es gibt viele Kinderbücher, die die Realität viel fiktiver darstellen, kein genaues Abbild der Wirklichkeit wiedergeben möchten, die eine phantastische oder idealistische Welt erfinden oder die märchenhafte oder abenteuerliche Elemente und Strukturen einbauen (siehe weiter).

Außerdem birgt jegliche literarische Spiegelung von Wirklichkeit Verzerrungen und Brechungen in sich, die sich aus den besonderen Eigenschaften des spiegelnden Mediums und aus dessen Traditionen erklären lassen (Ewers b: 39). Auch bei Vorspiegelung einer größtmöglichen Realitätsnähe wird nie die gegebene soziale Wirklichkeit abgebildet. Wie Kaulen schreibt:

Die Literatur - auch die Jugendliteratur - liefert bekanntlich kein unmittelbares Abbild der Gesellschaft. In ihr spiegeln sich vielmehr die **Vorannahmen** ihrer Autoren über die gesellschaftliche Realität, mithin bestimmte, für den Schreibprozeß konstitutive Deutungsmuster und Weltbilder (Kaulen 1999: 126).

Daubert merkt über die Tendenz zu Normalisierung und Selbstverständlichkeit bei der Darstellung alternativer Lebensweisen ebenfalls an:

Es [das realistische Kinderbuch] dürfte mit diesem Blick auf die Wirklichkeit seiner Zeit noch "voraus" sein. (...) Sie [diese Tendenz] spiegelt nicht unbedingt die Wirklichkeitserfahrungen (auch wenn es diese Lebensumstände durchaus gibt), als vielmehr die "liberalen" und "progressiven" Utopien ihrer AutorInnen (Daubert 1999: 103).

Auch ein realistischer Kinderroman erzählt immer in erster Linie eine Geschichte. Dabei kann diese Geschichte durchaus auf die Realität bezogen sein und über Phänomene und Personen aus der Realität berichten, dennoch kann sie unmöglich als (exakte) Beschreibung der Wirklichkeit aufgefasst werden. Kinderliteratur stellt die Wirklichkeit nie 1:1 da und widerspiegelt sie nie "objektiv", sondern sie fasst zusammen, übergeht, vereinfacht, symbolisiert, phantasiert, etc. und kreiert so eine eigene Wirklichkeit, die realistisch aber auch unrealistisch oder mehr oder weniger realitätsfern sein kann. Es ist auch überhaupt nicht die Aufgabe der Literatur, ein möglichst richtiges Bild der Wirklichkeit zu liefern. Ihr Anspruch ist ganz anderer Art, deren Wichtigkeit und Besonderheit genau darin liegt, dass die Literatur nicht beherrscht wird von der Eventualität der realen Welt³⁹.

Eine vergegenwärtigende realistische Kinderliteratur steht also im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Bildern und Klischees auf der einen, den faktischen Lebensbedingungen auf der anderen Seite. Die entworfenen Welten können entweder ideologische Konstrukte oder sozialkritische Realitätserkundungen sein oder aber, und dies dürfte in den meisten Fällen zutreffen, eine schwer zu durchschauende Mischung von beidem (Ewers 1995: 36).

Interessant ist überdies, dass Kinder sehr vielfältig und gegensätzlich mit der Bezeichnung 'wahre Geschichten' umgehen. Ihre Auffassungen darüber stimmen nur wenig mit dem überein, was allgemein durch Erwachsene unter realistischer Literatur verstanden wird. Kinder bezeichnen z.B. auch Geschichten mit märchenhaften, fantastischen und religiösen Elementen als wahre Geschichte (Richter und Plath 2002: 38).

³⁹ MacKillop in Hadfield, Rainsford und Woods 1999: 8

1.2.3.3 Phantastische Elemente im Kinderliteratur

Phantastische Kinderliteratur und phantastische Elemente in der Kinderliteratur beziehen sich auch, jedoch auf andere Weise oder in eine andere Form auf die Realität.

Nach Schmitz-Emans (Schmitz-Emans 2003) ist es die Stärke des Phantastischen, *Wirklichkeitskonzepte bloßzulegen und zu reflektieren*. Die als real empfundene Welt mit einer anderen Welt konfrontierend, lenkt phantastische Literatur die Aufmerksamkeit zum einen darauf, was der Leser für die Ordnung der Dinge hält, zum andern auf das, was aus dieser Ordnung herausfällt. Auf dieser Weise problematisiert sie einen Ordnungskonflikt zweier Wirklichkeiten. Der Konstruktcharakter des Begriffes "Wirklichkeit" wird problematisiert, subjektive Begriffe werden provokativ hinterfragt und durch den Bruch mit der Wirklichkeit als Folge des Phantastischen eine Erkenntniskrise ausgelöst (Schnaas 2004).

Meißner (Meißner 1993) betont die Möglichkeit, die das Phantastische bietet, aus *der Wirklichkeit zu fliehen und mit ihr zu spielen*. Anders als in einer realistischen Kindergeschichte, wo meist Anpassungsleistungen der Protagonisten an eine fiktionale Realität gefordert werden, läuft der entscheidende Prozess in der phantastischen Kinderliteratur nicht auf der Handlungsebene ab, sondern im Bewusstsein der Protagonisten wie der Leser.

Der Leser, der sich mit dem kindlichen Helden identifiziert, begeht tatsächlich so etwas wie eine Flucht vor der Wirklichkeit. Aber diese Flucht führt ihn nicht in ein Niemandsland, sondern in eine phantastische Welt, die konträr zu den Anforderungen der Wirklichkeit steht. Auf diese Weise schützt sich der Leser vor einer vollständigen Vereinnahmung durch seine Umwelt und kann dadurch ein Stück Phantasie retten - jene Phantasie, die es möglich macht, die Verhältnisse der Realität auch einmal umzukehren, sie zu verändern, selbst wenn es bei einem Gedankenspiel bleibt (Meißner 1993: 32-33).

Die phantastische Literatur kann, wie man z.B. in den Büchern von Nöstlinger feststellen kann, wie die realistische Kinderliteratur, *als Spiegel fungieren*, der aber wie in einem Spiegelkabinett uns selbst verzerrt porträtiert.

Phantastische Kinderliteratur, so Mattenklott (Mattenklott), ist wie alle Kunst ein Angebot, eine fremdartige reizvolle Imaginationswelt zu genießen und dabei zugleich *sich selbst zu fühlen und seiner selbst gewahr zu werden*.

Literatur ist ein Spiel, aber das heißt nicht, dass sie nicht auch ihren Ernst hat, wie generell das Spiel nicht das Gegenteil von Ernst ist. Es geht in der phantastischen Kinderliteratur, wo sie ein gewisses Niveau erreicht, um die großen Fragen des Lebens, um philosophische Fragen: um den Sinn des Lebens, um den Tod, um die Frage nach dem Guten und dem Bösen, um die Frage, wie wir Leben sollen (Mattenklott: 46).

1.2.3.4 Explizite und Implizite Wertevermittlung in der Literatur

Die Literatur, so könnte man sagen, ist *vermittelndes Fragment moralischer Einstellungen und ethischer Reflexionen* und darüber hinaus selbst ein Wirkung enthüllendes Geschehnis. Es ist Ausdruck denkenden Einlassens auf das Andere, das sich in einer Figur, in einer Familie, in einer sozialen oder gesellschaftlichen Konstellation zeigen kann.

Die literarische Stimme spürt der Innerlichkeit nach, versprachlicht sie und bringt sie in eine Form. So wird sie nicht notwendig verständlich, aber immer hör- bzw. lesbar und manchmal gelingt es dieser Stimme sogar, dass etwas, das nicht rational nachvollziehbar ist, dennoch Glaubhaftigkeit erreicht, einleuchtet und neue Fragen wachruft⁴⁰.

Literatur impliziert also Werte und Werteorientierungen. Indem sie dies tut, so sagt Haker (Haker 1999: 178), artikuliert sie die Werte ihrer Zeit, auch wenn dies in kritischer Distanz geschehen mag.

Stephens (Stephens 1999) beschreibt Literatur als *Transportmittel expliziter wie impliziter "Ideologien"*, da dem "narrativen Diskurs", womit er in diesem Kontext das Hervorbringen und Erzählen von Geschichten andeutet, ein spezieller Gebrauch von Sprache zugrunde liegt, durch den eine Gesellschaft ihre vorherrschenden Werte und Haltungen ausdrückt und kundtut, und zwar unabhängig von der Absicht des Verfassers, da

es unmöglich ist, eine Geschichte zu konstruieren, die ohne Ideologie ist. Ideologie wird in der Sprache und durch die Sprache formuliert, Bedeutungen in der Sprache sind gesellschaftlich festgelegt, und die Geschichten werden aus Sprache konstruiert (Stephens 1999: 21).

Gerade implizite Werte und Normen können ein wirksames Vehikel für eine Ideologie sein, da

die Reproduktion von Überzeugungen und Annahmen, deren sich Autor(inn)en und Leser/innen weithin nicht bewusst sind, die Ideologie unsichtbar macht und folglich implizierte ideologische Positionen dadurch legitimiert, dass sie sie als natürlich erscheinen läßt. (Stephens 1999: 21)

Wenn die Erzählperspektive die Wahrnehmungen und Gefühle eines Protagonisten oder einer Protagonistin fokussiert, sind die Lesenden geneigt, dessen oder deren Weltanschauung und implizierte Ideologie zu übernehmen. Ewers (Ewers 2000c) betont dabei, dass vor allem von jungen Lesenden die Ideologie des fokussierenden Charakters oft als maßgeblich angesehen wird.

Wünsch (Wünsch 1997) bezeichnet die Art der Wertevermittlung, die sich über Wahrnehmungs- und Redeeinhalte einer privilegierten, diskursmächtigen Figur vollzieht, als die 'diskursive Form der Wertevermittlung'. Daneben gibt es die 'narrative Form der

⁴⁰ Verfügbar über: <http://www.stil.ch/christine/sites/luae.html>, (Zugriff: 05.08.05)

Wertevermittlung'. Diese lässt sich über den Handlungsablauf erkennen, über das Erreichen oder Nicht-Erreichen von Zielen, Belohnung oder Bestrafung für Verhalten, also über die Folgen und Konsequenzen, die sich aus einer Handlung ergeben.

Wie Haker (Haker 2003) sehr richtig anmerkt, spielt die Literatur aber sehr häufig mit der Welt der ethischen Werte. Es treten ebenfalls Personen und Handlungen in ihr/durch sie auf, die in der moralischen Welt verachtet, verhasst, entrechtet, missbilligt werden. Grenzen der Moral werden in Literatur oft bewusst überschritten. Haker interpretiert dies als das indirekte Ansprechen ethischer Fragen. Der ethischen Frage, die auf diese Weise durch die Literatur gestellt wird, entspricht dann die Frage, ob wir so leben wollen, wie es denkbar und erzählbar ist.

Die Literatur zeigt nicht nur den Innenraum des ethisch Richtigen, sondern verführt die ethischen Subjekte versuchsweise an ihre Grenzen oder über sie hinaus. Literatur tut dies jedoch hinter dem Schleier des ästhetischen Scheins. Die Ethik hingegen hat diese Freiheit nicht, wird jedoch von der imaginativen Rationalität profitieren können, wenn sie das Licht zu erkennen vermag, das vom spielerischen Umgang mit der ethischen Orientierung auf den Ernst der existentiellen Verwirklichung fällt (Haker 2003: 70).

1.3 Ethik und Pädagogik

Befasst man sich mit den ethischen Themen in der Kinderliteratur, dann ist nicht nur das Verhältnis von Ethik und Literatur/Ästhetik zu reflektieren. Wie sich in dieser Arbeit noch mehrmals herausstellen wird, spielt immer auch die Beziehung zwischen Ethik und Pädagogik eine nicht geringe Rolle, wenn man sich mit Kinderliteratur befasst. Diese Rolle rückt umso mehr in den Blickwinkel, wenn das Interesse den ethischen Themen in der Kinderliteratur gilt.

1.3.1 Erziehung als moralische Angelegenheit

Dass Erziehung eine höchst moralische Angelegenheit ist, so steht auf dem Klappentext des Buches *Pädagogik und Ethik* zu lesen, liegt auf der Hand. Das Büchlein belegt, wie diese enge Beziehung immer auch Thema der Philosophen war. Mit Beginn der frühen Neuzeit entstand aber eine Unterscheidung zwischen Pädagogik und Ethik. Heute haben wir es mit differenzierten Fragestellungen auf dem jeweiligen Gebieten zu tun. Trotzdem stehen Pädagogik und Ethik in einem engen komplexen Verhältnis. Wenn man Gamm folgt, so kann man die Pädagogik sogar als "die nächste Anverwandte der Philosophie" ansehen:

Denn wenn nicht alles täuscht, steht die Philosophie der Pädagogik näher als jeder anderen Disziplin, selbst noch näher als ihren ewig zerstrittenen Geschwistern, der Logik und der Literatur (Gamm 2006: 45)

Wie lässt sich das erklären?

Gamm verweist neben auf der Aporie in einer unmöglichen Gerechtigkeit befasst zu sein, auf ihr verbindendes Schicksal, von einem endlos quälenden Selbstzweifel geplagt zu sein, der zum einen stammt

[a]us dem ewigen schlechten Gewissen darüber, Sorge für die übernehmen zu müssen, die ihnen kein Mandat zu ihrer Bildung und Erziehung, zur Anleitung, wie zu leben sei, erteilt haben (Gamm 2006: 45)

und zum anderen damit zu tun hat

niemals in der Lage zu sein, den Nutzen ihres Tuns beweisen zu können – und dies in einer Welt, die ihr Richtmaß für Rationalität und Legitimität einzig darin findet, alle Agenturen des Lehrens und Lernens, Forschens und Arbeitens auf lean production umzustellen (Gamm 2006: 45).

1.3.2 "Was aber meinen wir, wenn wir ‚Kind‘ sagen?"

Kinderliteratur ist weiter ein pädagogisches, philosophisches und moralisches Thema, in sofern auch Kinder das sind. „Was aber meinen wir, wenn wir ‚Kind‘ sagen? Das scheint so klar zu sein, das es schon Philosophen braucht, um so seltsame Fragen zu stellen“, schreibt Saner (Saner 1991: 11). Man kommt nicht drum herum sich die Frage zu stellen, wenn man über Kinderliteratur redet oder Kinderliteratur schreibt. Denn erst mit dem Herausbilden der Kindheit, das heißt, erst zu der Zeit als man Kinder auch wie Kinder wahrgenommen hat, ist die Kinderliteratur entstanden als literarische Gattung - im Mittelalter war dies noch nicht der Fall; Kinder wurden damals als kleine Erwachsene begegnet. Wie die Angemessenheit von Kinderliteratur für Kinder und Jugendliche im Einzelnen aussieht, hängt ebenfalls davon ab, was man als das spezifisch Kindliche oder Jugendliche ansieht. Über was gut ist für sie ist das letzte Wort noch nicht gesagt⁴¹ - wie auch in dieser Arbeit noch mehrmals gezeigt wird. Kindheit, so könnte man mit Richter und Fuhs obendrein sagen, ist problematisch geworden:

Wenn man diese unterschiedlichen Befürchtungen, Gefühle, Meinungen und Bewertungen zusammen im Kontext sieht, so lässt sich jenseits der unterschiedlichen Positionen festhalten, dass Kindheit vielfach in Schule, Familie und Freizeitpädagogik zu einem Problem geworden ist: einem

⁴¹ Schade dabei ist das so wenig auf die Kinder selbst gehört wird und sie in so wenigen Untersuchungen als Subjekt gehört werden. Deshalb meine ich, wie immer mehr Forscher (siehe 6.2. Kinder als Informanten), dass jede Untersuchung – wie die Vorliegende –, die den Kindern das Wort gibt und den Kindern zuhört, neue Informationen herausfinden kann die wichtig sind für weitere Überlegungen.

Problem, das zu einem großen Orientierungsbedarf auf Seiten der Erwachsenen geführt hat (Richter und Fuchs: 8).

Ähnlich stellt Oelkers (Oelkers 1992: 11) fest, dass Erziehung heute als moralisches Problem aufgefasst wird, als Folge einer Legitimitätskrise. Diese eröffnet, so stimme ich Oelkers zu, zugleich die Chance

die starren Bedeutungsfelder aufzubrechen und Platz zu schaffen für neue Reflexionen, welche Anschluss gewinnen an den Problembestand der modernen Gesellschaft (Oelkers 1992: 11)

Auch für die Kinderliteratur gilt, dass die wiederhergestellte Skepsis gegenüber dem Thema *Pädagogik und Ethik* sowohl berechtigte historische Gründe als auch Gründe in der Sache hat (Meyer-Drawe, Peukert und Ruhloff 1992: 7), Erziehung darum jedoch nicht überflüssig wird: "ein Schluss von der Theoriekrise auf eine gleichartige Krise der Praxis ist nicht zulässig" (Oelkers 1992: 11) und auch in der Kinderliteratur immer eine Rolle spielt. Wichtig ist mit der Theoriekrise produktiv umzugehen und den Umgang mit Paradoxien zu lernen. In dieser Arbeit kann daher die Frage, was unter Erziehung vorgestellt wird/werden kann und wie dieses Konstrukt auf Rechtfertigungsprobleme reagiert nicht ausgelassen werden. Wenn man mit Kinder arbeitet und über Kinder schreibt kann man nicht anders als sich die Frage nach Erziehung stellen (vgl. Gamm 2006: 46).

1.3.3 Pädagogik und Kinderliteratur

Mit Ladenthin kann für die Kinderliteratur Folgendes festgestellt werden:

Wie die Angemessenheit für Kinder und Jugendliche im Einzelnen aussieht, hängt nun davon ab, was man als das spezifisch Kindliche oder Jugendliche ansieht (Ladenthin 2000: 90).

Daher gilt in dieser Arbeit: das pädagogische am Kinderbuch ist nicht nur sein Thema aber vor allem die Art der Selbstpräsentation. Das Pädagogische liegt also insbesondere im Prinzip der Zugänglichkeit jedweden Inhalts (vgl. Ladenthin 2000: 92). Ein Kinderbuch soll demnach auch daher bewertet werden, ob es die jeweilige Inhalte, die jeweilige Ästhetik in ihrer Zugänglichkeit öffnet und sie einerseits verstehbar zu machen, andererseits als Auslöser für das ästhetische Verhalten des Lesers zu gestalten.

1.3.4 Fazit

Der Zusammenhang von Pädagogik und Ethik wird in dieser Arbeit in ihre Vielschichtigkeit reflektiert und miteinbezogen.

Erstens wird Pädagogik betrachtet als ein Ort, an dem - inhaltlich - Erziehung auch als Werte- und Moralerziehung thematisiert und reflektiert wird. Die Auffassungen bezüglich dieser Werte- und Moralerziehung lassen sich in Kinderbücher aufspüren (siehe oben).

Zweitens geht aus der Grundwiderspruch, dass auch die liberalste und aufgeklärteste Form der Pädagogik in einem Feld von Macht und Abhängigkeit angesiedelt ist (vgl. Gamm 2006), hervor, dass Pädagogik grundsätzlich ethisch reflektiert werden muss. Macht und Abhängigkeit spielen auch in pädagogische Fragestellungen bezüglich Kinderliteratur eine wichtige Rolle. Wo sie in dieser Untersuchung berührt werden, werden sie kritisch begegnet.

Drittens kann aber auch umgekehrt "die Reflexion auf pädagogische Probleme grundlagentheoretische Bedeutung für die Philosophie bzw. für eine philosophische Ethik gewinnen" (Meyer-Drawe, Peukert und Ruhloff 1992: 8).

Viertens, hat die Pädagogik normative Ausgangsstrukturen⁴². Eine Ethische Betrachtung pädagogischer Praxis nimmt diese normativen Ausgangsstrukturen wahr und analysiert sie als Grundfragen (vgl. *pädagogische Ethik*, z.B. Oelkers: 1992). Diese normativen Ausgangsstrukturen findet man in Kinderliteratur zurück (siehe oben).

Fünftens, wird an manchen Stellen in dieser Arbeit näher eingegangen auf den Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen der Vermittlung moralischen Wissens/Moral.

⁴² z.B. dort wo Erziehungsziele Werthierarchien darstellen oder wo Beziehungen als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ klassifiziert werden, wo Begriffe wie ‚Leistung‘ oder ‚Störung‘ eine Bedeutung zugewiesen bekommen

Teil 1

KAPITEL II



**Literaturstudie: Forschungsansätze, Vorgehensweise und
Methodik**

Die Literaturstudie dieser Arbeit stellt eine Analyse einer Auswahl aus der Kinderliteratur der letzten 20 Jahre dar, hinsichtlich ihres Werte- und Normensystems, ausgearbeitet an bestimmten moralischen und ethischen Themen und bezüglich der ethischen Fragen, die in ihnen und durch sie aufgeworfen werden. Daher gilt es, aus dem gegebenen Textkorpus bestimmte Auffassungen, Darstellungen, Beschreibungen, etc. der ethischen und moralischen Themen zu abstrahieren, zu kommentieren und zu kritisieren.

2.1 Fragestellung

Bei der Literaturstudie, in der 88 Kinderbücher untersucht werden in Bezug auf deren ethische und moralische Themen, handelt es sich um ein qualitativ empirisches Verfahren in Form einer inhaltsanalytischen rezeptionsästhetischen Untersuchung, wobei auch hermeneutisch vorgegangen wird, und wobei die direkten und indirekten Werte und Normen im Zusammenhang mit bestimmten ethischen und moralischen Themen und Fragen erfasst, ihre Darstellung und Herausarbeitung untersucht werden sollen. Dabei ist zu beachten, dass von einer Analyse der Bücher weder auf Wirkungen beim Rezipienten im Allgemeinen, noch auf die Rezeption und Wirkung beim kindlichen Rezipienten geschlossen werden kann; es kann nur erarbeitet werden, welche ethischen Fragen, Themen, Werte und Normen für Rezipienten aufzufinden sind und wie sie dargestellt werden⁴³.

Es gilt also, das Ethische als eine genuine Dimension in Kinderliteratur aufzuspüren und ihre Vielfalt wahrzunehmen. Die ethische Interpretation⁴⁴ setzt sich dabei in spezifischer Weise mit einem Text auseinander. Sie beansprucht auf keinen Fall, die einzig mögliche Interpretation zu sein, jedoch gibt sie nicht nach, Dimensionen des Textes zum Vorschein zu bringen und in eine Auseinandersetzung mit diesen Dimensionen zu treten.

Es spricht für sich, dass die ethische Dimension in Kinderbüchern sich anders gestaltet als in der Erwachsenenliteratur. Sie ist – im Vergleich zur Erwachsenenliteratur – sehr oft viel unausführlicher, undetaillierter und unnuancierter ausgearbeitet und nur in beschränkter Form vorzufinden. Außerdem liefern literarische Erwachsenenromane zwar auf keinen Fall eine fertige ethische Theorie, viel mehr/öfters als in Kinderbüchern aber, reflektieren und verantworten die Personen literarischer Erwachsenenromane ihr Handeln und Denken. Demgegenüber haben Kinderbücher die Eigenschaft, dass sie manchmal ein Thema in wenigen Sätzen und/oder Bildern sehr auf den Punkt bringen und eine Geschichte sehr bündig und in knappen Worten, dennoch überaus inhaltsreich, schildern und erläutern. In der

⁴³ Ob die kindlichen Leser diese ethischen Fragen, Themen, Werte und Normen, die in den folgenden Kapiteln ausgemacht werden, auffinden, aufgreifen, erkennen, wie sie mit diesen umgehen und welche ethischen Erfahrungen die Leser beim Lesen machen, all diesen Fragen wird im zweiten Teil der Arbeit nachgegangen.

⁴⁴ Ich beziehe mich hier auf Haker 1999: 174.

Kinderliteratur zeigt sich die ethische Dimension demnach in unterschiedlichen Formen der Verkürzung, Pointierung, der groben Skizze sowie der Vereinfachung. Darin liegt ein, so die Vermutung, möglicher Mehrwert, den die Kinderliteratur für die Ethik haben kann. Überdies werden in Kinderbüchern, durch die immer mitschwebende pädagogische Intention, äußerst häufig bestimmte Werte, Normen und Ideale vorgelebt und als gutes Beispiel dargestellt, die es aber zu reflektieren gilt. Interessant erweist sich hier auch die Frage, wie sich der didaktische Anspruch, die pädagogische Intention zu der ethischen Dimension (und mit Blick auf Teil 2, zu der ethisch-ästhetischen Rezeption und Erfahrung) verhält.

Es sei zum Schluss noch einmal betont, dass es natürlich völlig legitim ist die ästhetische Erfahrung *nicht* in den weiteren Zusammenhang der Ethik zu stellen. Da aber sowohl die Literatur – auf jeden Fall auch die Kinderliteratur –, als auch die Ethik sich auseinandersetzen mit dem eigenen Lebensentwurf und dem Verhalten gegenüber anderen, erscheint es nahe liegend, nach dem genaueren Verhältnis von Kinderliteratur und Ethik zu fragen⁴⁵. Zumal auch sehr häufig, von den Anfängen der Kinder- und Jugendliteratur bis zur Gegenwart, die Kinder- und Jugendliteratur als moralisches Erziehungsmittel galt und immer noch gilt.

2.2 Kriterien für die Auswahl des Textkorpus

Kinderbücher sind heutzutage so leicht und in solcher Vielfalt erhältlich wie noch nie zuvor. "Children's book publishing is booming, (...)" (Griswold 1997: 37), auch in Deutschland: Seit den neunziger Jahren erscheinen jedes Jahr mehr als 2500 neue Titel (Dankert 1999: 20-31). Das Angebot an Kinderbüchern ist so groß, dass es für gleich welche Studie unmöglich geworden ist, alle Bücher zu erforschen und in die Untersuchung aufzunehmen. Eine Auswahl von Büchern muss also getroffen werden und Kriterien müssen dafür aufgestellt werden.

Diese Studie beschäftigt sich mit der neueren Kinderliteratur. Diese ist Ende der sechziger Jahre entstanden (Ewers b). Ihr Neuanfang wird gekennzeichnet durch die anti-autoritäre Erziehung. Neue Autoren (die wichtigste Vertreterin war am Anfang Christine Noestlinger) entwickelten eine neue Spielart der phantastischen Literatur, die soziale Themen in den Mittelpunkt stellte (Budeus-Budde 1997). Mitte der achtziger Jahren hat ein Themen- und Formenwechsel in dieser neueren Kinderliteratur stattgefunden, der sich begreifen lässt als Reaktion auf einen eingetretenen kulturellen Wandel, auf mittlerweile sichtbar gewordene Veränderungen der Familien-, der Schul- und der Freizeitkultur (Ewers 1995)⁴⁶. An diesem Formen- und Themenwechsel setze ich an: Daher werden nur Bücher, die *seit 1985 erschienen* sind, in die Untersuchung mit aufgenommen. Damit ist ein erstes Kriterium gegeben.

⁴⁵ Vgl. Ibid.: 171

⁴⁶ Dabei kann man, so Ewers (Ewers 1995: 44), mit Blick auf die jüngste Kinderliteraturentwicklung im Ganzen, von einer Lockerung der strengen kinderliterarischen Grundsätze der 70er und frühen 80er Jahre sprechen.

Das zweite Kriterium stellt die Beschränkung der Auswahl auf *Kinderromane* dar, d.h. erzählerische Kinderbücher. Comics, Sach- und reine Bilderbücher werden also nicht in Betracht gezogen.

Eine weitere Einschränkung ist durch die Altersgrenze des *Grundschulalters* gegeben; es geht also Bücher für Kinder von 6 bis 10 Jahren, wobei auch Bücher "ab 10" einbezogen werden (für die Altersgrenze der Bücher wurden die Hinweise der Verlage sowie der Bibliothek berücksichtigt). Zwei Gründe können dafür angeführt werden. Zum einen wird für die westdeutsche Kinderliteratur von Verlegern, Buchhändlern und Bibliothekaren zwischen "Kinderbuch" als Literatur für Leser bis 10/11 Jahren und "Jugendbuch" als Buch für Leser von 12-14 Jahren unterschieden⁴⁷. Zum anderen wird die Alterseinschränkung lebensabschnittsbezogen verstanden und fußt auf einer institutionell bedingten Eingrenzung, nämlich der (4jährigen) Grundschule. Die Grundschulzeit stellt für Kinder einen Lebensabschnitt dar und dient für diese Untersuchung als eingrenzendes Moment (vgl. Uhlig 2003: 25).

Um die 'double attribution' von Kinderliteratur - worauf in der Einleitung schon hingewiesen wurde - gerecht zu werden, machen die Meinung der Kinder und der Erwachsene zwei zusätzliche Kriterien der Auswahl aus. Einerseits wird die Meinung der Kinder berücksichtigt: Welche Bücher finden sie wirklich schön und schrecklich, welche Bücher lesen sie sehr gerne oder überhaupt nicht gerne. Diese Fragen dienen als viertes Kriterium. Anhand der Teilkriterien: Lieblingsbücher von Kindern (auf der Basis der Kampagne "Schnapp dir ein Buch" 2003 und 2004 von der Stiftung Lesen⁴⁸, der Studie Erfurt (Richter 2002) und das Kinderbuchforum⁴⁹), Bücher die oft/gar nicht ausgeliehen werden und Bücher die oft/fast nicht gekauft werden (auf der Basis einer Befragung der Büchereien und Buchhandlungen in Darmstadt und Umgebung, durchgeführt im September 2003) wurden die zutreffenden Bücher ausgewählt.

Ganz oft sind es die Eltern, Erzieher, Lehrer, Literaturwissenschaftler, Bibliothekare, etc. die über Kinderbücher urteilen und die darüber (mit)entscheiden, welche Bücher Kinder lesen (sollen), vorgelesen bekommen, geschenkt bekommen. Daher gilt als fünftes und letztes Kriterium die Meinung der Erwachsenen, die aufgrund mehrerer Teilkriterien gewonnen wurden (dem deutschen Kinder- und Jugendliteraturpreis⁵⁰, der Studie Erfurt⁵¹, die white

⁴⁷ Ewers (Ibid.) macht darauf aufmerksam, dass die Begrifflichkeit von "Kinderliteratur" und "Jugendliteratur" jedoch Schwankungen aufweist. Mit dem Begriff Kinderbuch wird von manchen auch auf Bücher für Leser bis 12-13 verwiesen.

⁴⁸ Verfügbar über: http://www.stiftunglesen.de/wir/mainframe_wir_html.html, (Zugriff: 10.06.03 und 12.09.04)

⁴⁹ Verfügbar über: <http://www.kinderbuchforum.de>, (Zugriff: 16.10.03)

⁵⁰ Verfügbar über: <http://www.bvoe.at/kjl-preise.html#preisbrd>, (Zugriff: 15.06.03 und 12.02.05) und Doderer und Riedel 1988

⁵¹ Richter 2002

ravens⁵², das Kinderbuch⁵³, die Stiftung Lesen⁵⁴ und die Kinderbibliothek der Süddeutsche Zeitung⁵⁵).

Das meiner Untersuchung zugrunde gelegte Textkorpus umfasst somit 55 Kinderbücher, die die Grundlage bilden für die Text- und Inhaltsanalyse. Weitere 33 Bücher wurden zusätzlich gelesen um die Ergebnisse zu überprüfen⁵⁶.

Durch die weitgehenden Beschränkungen kann die gewählte Auswahl an Büchern nicht als repräsentativ für die gesamte Kinderliteratur des angegebenen Zeitraums gelten, sie ist jedoch repräsentativ für den Texttyp, der von den Kriterien bestimmt worden ist.

Obwohl sowohl Schilcher (Schilcher 2001: 27) als auch Lehnert (Lehnert 1994) die Behandlung fremdsprachiger Texte in deutschsprachiger Übersetzung wie originär deutsche Texte oder doch wie Elemente aus einem als homogen aufgefassten Korpus von Kinderliteratur problematisieren, wurde dafür optiert auch Bücher nicht deutschsprachiger Autoren, nämlich angloamerikanischer und skandinavischer Autoren, zu berücksichtigen⁵⁷.

Damit sollen keineswegs die Unterschiede, auch bezüglich Konzeptionen von Kindheit und Werthaltungen, zwischen angloamerikanischer, skandinavischer und deutscher Kinderliteratur, die immer wieder in den literaturwissenschaftlichen Analysen deutlich gemacht und betont werden (Schilcher 2001: 27), in Zweifel gezogen werden: Der kindliche Alltag sieht in verschiedenen Kulturen anders aus und wird dementsprechend auch unterschiedlich dargestellt in der Kinderliteratur⁵⁸.

Folgende Gründe sind jedoch ausschlaggebend dafür, dass auch ins Deutsche übersetzte ausländische Autoren berücksichtigt werden.

Da in dieser Studie erforscht werden soll, welche Werte und Normen Kindern vermittelt werden und welche die Kinder wahrnehmen, wenn sie Bücher lesen, ist diesbezüglich die Auswahl des Textkorpus zu treffen. Der Textkorpus ist dann zwar heterogen in Bezug auf die Kinderliteratur, aufgefasst als Teil eines komplexen kulturellen Systems, aber heterogen ist auch die Bücherauswahl, die Kinder treffen. Denn Kinder lassen sich bei ihrer Auswahl nicht führen von der Herkunft der Autoren, sondern andere Interessen (z.B. Genrevorlieben⁵⁹) spielen dabei eine Rolle. Das hat zur Folge, dass zur Herausbildung des Werte- und Normensystems des kindlichen Lesers sowohl deutschsprachige Autoren als auch

⁵² Verfügbar über: www.ijb.com, (Zugriff: 16.10.03)

⁵³ Raecke und Hohmeister 1993

⁵⁴ Verfügbar über: http://www.stiftunglesen.de/eltern/mainframe_eltern.html, (Zugriff: 16.10.03)

⁵⁵ Verfügbar über: <http://sz-mediathek.sueddeutsche.de/mediathek/shop/catalog/editionen/1464.jsp> (Zugriff: 15.01.07)

⁵⁶ Siehe Liste im Anhang 1

⁵⁷ Die Vorgehensweise ist auch bei anderen Autoren wie z.B. Lexe 2003, Kulik 2005 u.a. vorzufinden

⁵⁸ Übrigens lassen sich auch innerhalb der deutschsprachigen Kinderliteratur Unterschiede finden. So wird z.B. die ostdeutsche und westdeutsche Kinderliteratur getrennt untersucht oder dargestellt, siehe u.a. Dahrendorf 1999c, Richter 2000, Steinz und Weinmann 2000; weiter sind Unterschiede zu finden zwischen der österreichischen, der schweizerischen und der deutschen Kinderliteratur.

⁵⁹ Siehe z.B. Richter 2002: 38-39

ausländische Autoren beitragen, die das Kind rezipiert. Was es liest, wirkt auf das Kind ein, oder auch nicht, unabhängig von der Herkunft der Autoren⁶⁰.

Dazu ist der Anteil der Übersetzungsliteratur an der Kinderbuchproduktion in Deutschland nicht zu vernachlässigen⁶¹. Angesichts dieser Tatsache ist bei einer Untersuchung der kindlichen Rezeption der ethischen und moralischen Themen in der Kinderliteratur auch die übersetzte Literatur von Bedeutung.

2.3 Methode

Man muss ernst nehmen, warum es "Wahrheit und Methode" heisst; die Methode definiert eben nicht die Wahrheit. Sie schöpft sie nicht aus (Gadamer in Dutt 1993: 35).

2.3.1 Literaturethik nach Haker

Bei der ethischen Interpretation folge ich dem Ansatz, den Hille Haker in ihrer Dissertation (Haker 1999) ausgearbeitet und in ihrem Aufsatz für eine Fachtagung zum Verhältnis von Literaturwissenschaften und Ethik (Haker 2003) ebenfalls erläutert hat, und den sie Literaturethik nennt. Obwohl sie die Literaturethik nur anhand von Erwachsenenliteratur veranschaulicht, bin ich der Meinung, dass sie auch auf Kinderbücher angewendet werden kann.

Literaturethik, mit Hakers Worten,

lenkt die Aufmerksamkeit der Lektüre auf die ethischen Fragen, die in einem und durch einen Text gestellt werden. Sie analysiert sie, indem sie die ethischen Fragen als eine Funktion des Textes zu verstehen versucht, aber sie hält darüber hinaus die erzählte, die evozierte Welt der Literatur gegen die existentielle und praktische Wirklichkeit, auf die sich die ethische Urteilsbildung bezieht. Mit Walter Benjamin können diese beiden Schritte der ethischen Interpretation als "Kommentar" und "Kritik" bezeichnet werden (Haker 2003: 68).

Hakers Ansatz konturiert Literatur also als Medium *der* ethischen Reflexion und *für* die ethische Reflexion, mit einer eher kommentierenden und einer eher kritischen Perspektive (Haker 2003: 69). Wie in oben aufgeführtem Zitat schon erwähnt wurde, entstammen die Begriffe des Kommentars und der Kritik der Literaturtheorie Walter Benjamins⁶². Benjamin

⁶⁰ Vgl. Attikpoe 2003: 24-25

⁶¹ Vgl. Rieken-Gerwing 1995: 19-43

⁶² Die Texte X4s lassen sich größtenteils dem Genre "Kritik" zuordnen. In seinem Aufsatz "Das Leben der Studenten" (erschienen in 1915) bestimmt er "Kritik" als Vermögen, "das Künftige aus seiner verbildeten Form im Gegenwärtigen erkennend zu befreien". Diese Definition enthält, nach Hetzel, die beiden wichtigsten Eigenschaften, die dem Begriff "Kritik" in allen weiteren Schaffensperioden X4s zukommen:

die Intention der Kritik auf "Erkenntnis" und die "Befreiung" oder "Rettung" eines verborgenen utopischen Gehalts aus seiner profanen Hülle. X4s Kritik erhebt einen doppelten Geltungsanspruch: ein

beschrieb mit diesen Begriffen, sagt Haker (Haker 2003: 70) zum einen die kontemplative und identifizierende Haltung, zum anderen die "sezierend-destruktive" Haltung des Interpretieren.

Beide Haltungen sind nicht nur für die Literaturtheorie, sondern ebenso für die Ethik notwendig und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Auch die Ethik muss in ihrer Reflexion eine kritische Distanz zur gelebten Moral wahren, denn ihr Legitimationsgrund ist nicht die faktische Moral, sondern die Rationalität des Ethischen Urteils (Haker 2003: 70).

2.3.2 Der Erfahrungsbegriff

Nach Haker formt der Erfahrungsbegriff das Bindeglied zwischen Ethik und Literatur.

Literatur ist – zumindest als veröffentlichte – dialogisch entworfen: Sie erwartet die Leser, die auf das Werk reagieren (Haker 1999: 167). Für die Rezeption gilt daher, dass die Lektüre eine Praxis darstellt, die die imaginative Kreativität der Leser impliziert. Die Wahrnehmungsfähigkeit und Imagination werden dabei in besonderer Weise gefordert. Somit spielt in der Rezeption literarischer Texte die ästhetische Erfahrung eine besondere Rolle.

Die ästhetische Erfahrung ist sicher zunächst eine Erfahrung der Freiheit von Bindungen, der Selbstzwecklichkeit und des "Selbstgenusses im Fremdgenuss"⁶³ [Jauß 1982]; sie ist jedoch zugleich auch eine Form der kontemplativen⁶⁴ und korrespondierenden⁶⁵ Erfahrung, die der Imagination zur Seite zu stellen ist [Seel 1991]. (Haker 2003: 68).

Anspruch auf theoretische Wahrheit ("erkennend...") und auf moralische Richtigkeit ("...zu befreien") (Hetzel 2005: 174).

Benjamin definiert in seinem Aufsatz über "Goethes Wahlverwandtschaften" (1923) seinen Text als "Kritik" und bestimmt deren Wesen in Abgrenzung zum Kommentar: "Die Kritik sucht den Wahrheitsgehalt eines Kunstwerks, der Kommentar seinen Sachgehalt". Den zweideutigen Begriff des "Wahrheitsgehaltes", der Kunstwerke in klassizistischer Manier auf die Versinnbildlichung einer ihrer Ästhetizität heterogenen, invarianten "Wahrheit" festzulegen scheint, ersetzt Benjamin später durch den glücklicheren Begriff des "Bedeutungsgehaltes" (Hetzel 2005: 175).

Dieser Begriff bleibt nicht mehr 'dienend', wie der philologische, sondern beschreibt eine sehr entschiedene, gelegentlich parteiliche Perspektive der Deutung. Von der Interpretation unterscheidet ihn aber, dass Benjamin diese Parteilichkeit explizit offen legt und auf dieser Weise diskutierbar macht (Verfügbar über: <http://www.uni-essen.de/literaturwissenschaft/aktiv/Vorlesungen/hermeneutik/kommentar.htm>, (Zugriff: 18.08.05))

Die Grundstruktur der Kritik als "erkennend" und "befreiend" darf aber, so betont Hetzel (Hetzel 2005: 176) nicht über die ständigen Verschiebungen und Transformationen des Kritik-Begriffs in Benjamins Werk hinwegtäuschen, die es schwierig machen, überhaupt von *einem* Kritik-Konzept Benjamins zu sprechen.

Die Disparität des Benjaminschen Werks im Ganzen spiegelt sich auch in den ständig neu einsetzenden Bemühungen, den Begriff „Kritik“ zu fassen. Eine Vorabdefinition dessen, was „Kritik“ etwa bei Benjamin insgesamt oder auch nur innerhalb seiner Dissertation meint, ist nicht möglich (Hetzel 2005: 176).

⁶³ Damit meint Haker in Nachfolge von Jauß, dass in der ästhetischen Erfahrung das Fremde und Eigene vermittelt werden: Während der Leser die Geschichte einer anderen Person erfährt, erfährt er auch immer etwas von sich selbst (von seiner Fähigkeit der Empathie, von seinen Gefühlen und Werteorientierungen) (Haker 1999: 170)

⁶⁴ Es geht hier um eine Selbstvergessenheit beim Lesen. Sie ermöglicht die Be- und Entfremdung vom eigenen Leben. Erst diese Selbstdistanz ermöglicht die Fremderfahrung, von der Jauß spricht (Ibid.: 170).

Die ästhetischen Erfahrungen sind offen für ethische Erfahrungen, weil sie den Leser auf spezifische Weise mit sich selbst, wie auch mit anderen konfrontiert, sie müssen aber nicht in diese münden (Haker 1999: 171).

Auch Düwell zeigt in seiner Untersuchung "Ästhetische Erfahrung und Moral", dass die ästhetische Erfahrung ethisch relevant sein kann.

Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung für die Frage nach dem guten Leben liegt darin, dass die ästhetische Erfahrung uns Sichtweisen der Welt präsentiert, ohne diese Präsentation bereits auf unsere existentielle Frage nach dem eigenen Leben zu beschränken. Die ästhetische Erfahrung lehrt nicht, dass auch anderes denkbar sei, sondern sie macht erfahrbar: Es könnte auch anders sein. Somit erschließt sie neue Perspektiven und kann die Reflexion des Lesers bereichern (Düwell 2000: 25-26).

Die ethische Relevanz für die Sollensfrage, so Düwell (Düwell 2000: 26-28), ist sicherlich nicht, dass Literatur uns aufzeigt, was ethisch geboten ist, sondern kann darin gefunden werden, dass in der ästhetischen Erfahrung Handlungsspielräume erschlossen werden. Mit Martin Seel sagt er, dass wir im Ästhetischen die Möglichkeit haben uns zu Erfahrungen erfahrend zu verhalten⁶⁶.

Kommentieren. Die Aufgabe der Ethiktheorie in Bezug auf Literatur besteht nun darin, so Haker (Haker 2003: 70), einerseits die ethischen Dimensionen eines Textes zu kommentieren, wie etwa Nussbaum es in ihren Literaturinterpretationen durchgeführt hat. Dies geschieht, indem der literarische Text, in dieser Studie ein Kinderbuch, auf die Frage hin erforscht wird, inwiefern es implizit oder explizit durch die Handlungen der Akteure Auffassungen des guten und richtigen Lebens entwickelt.

Der ethische Kommentar wird die in einem Text beschriebenen Alternativen herausarbeiten, die Spannungen zwischen einzelnen Entwürfen aufzeigen und die Entwürfe auf ihre inhaltliche Konsistenz hin überprüfen. Er wird die Komplexität und Konkretheit der literarischen Form zu wahren versuchen (Haker 1999: 175).

Literatur und Ethik befinden sich in diesem Ansatz deshalb, und dies ist ganz wichtig, *im Dialog*, in dem beide Stimmen hörbar sind. Beide nehmen sich als Gesprächspartner ernst, ohne dass sie ihre unterschiedlichen Ausgangspunkte und Schwerpunkte verleugnen müssen und "erst dies Zusammenspiel der unterschiedlichen Rationalitätsformen erzeugt eine produktive Spannung" (Haker 1999: 177-178). (→ Siehe auch Begründung 3.1.).

⁶⁵ Hier findet der übereinstimmende oder kontrastierende Vergleich mit der eigenen Lebenssituation statt, so Haker. In dieser Erfahrung kommen die emotionalen Reaktionen und die urteilende Kritik am Dargestellten zum Tragen (Ibid.: 171).

⁶⁶ Das Ästhetische eröffnet Handlungsspielräume in moralisch ungerichteter Weise.

Kritisieren. Andererseits muss die Ethiktheorie aber auch die in der Literatur dargestellte ethische Dimension kritisieren. Die Literatur birgt ethisch bedeutsame Muster, die die Ethik mit den eigenen argumentativen Ressourcen erwägen kann. Durch kritisches Hinterfragen fließen die literarisch-ethischen Modelle in das theoretische Wissen ein und stehen insofern der Beantwortung der ethischen Grundfragen zur Seite (Haker 2003: 70).

Dass auch diese kritische Perspektive von großer Wichtigkeit ist, wird klar, wenn man bedenkt, dass man in der Literatur ein Reflexionsmedium findet, das nicht sagt, was für einen gut ist, sondern neue Perspektiven eröffnet und die Reflexion bereichern kann (Düwell 2000: 25-26). Seel (Seel 1996: 15) weist darauf hin, dass Literatur von Formen und Gelegenheiten vollzugsorientierter Praxis handelt – und damit von *möglichen* Formen gelingenden Lebens⁶⁷. Mit Gert Mattenklott noch einmal zusammenfassend:

Wesentlich ist aber, dass er [der Roman] es [das Verhältnis von Ethik und Ästhetik] als Problem und Frage aufwirft, auf die er selbst keine wahre Antwort geben kann; nicht deshalb weil es solche Antworten womöglich prinzipiell nicht geben würde, sondern weil ein Roman prinzipiell nicht der Ort sein kann, um sie zu formulieren. Er ist Schauplatz und Ereignis einer ethisch zu deutenden Handlung (Mattenklott 2003: 24).

Formale und inhaltliche Erarbeitung der ethischen Dimensionen. Die ethische Interpretation ist allerdings ein Balanceakt, wie Haker (Haker 1999: 169) sagt, weil die ethische Fragestellung sich, wie sehr sie auch aus der lebensweltlichen Reflexion stammt, doch vom Text leiten lässt. Die Bedeutung, welche ethische Begriffe und Sachverhalte in einem Text haben, sind auf die ästhetische Konstruktion bezogen und dieser zugeordnet. Deshalb muss die ästhetische Konstruktion beachtet werden, weil sonst der Eigenwert der narrativen Ausformung und der damit einhergehenden Fiktionalisierung dem Blickfeld entschwenden. Die ethische Interpretation muss demnach, aufgrund der ästhetischen Einbindung, sowohl der formalen Gestaltung als auch den Inhalten nachgehen.

Haker schließt sich dabei Martha Nussbaum an. Für Nussbaum (Nussbaum 1990, 1995) ist vor allem die formale Gestaltung eines Textes wichtig. Wie der Autor was schreibt, welche Struktur er seinem Text zu Grunde legt, welche Form er für seinen Text aussucht, trägt mit zu der Bedeutung dieses Textes bei. Die Struktur eines Textes kann also nie neutral sein⁶⁸.

Demnach wird in dieser Arbeit mit Wägenbaur (Wägenbaur 1998) die Meinung geteilt, dass es überaus interessant und ebenfalls wichtig ist, Ethik nicht nur mit einem thematisch-mimetisch-repräsentativen Literaturbegriff in Verbindung zu bringen, was meistens der Fall ist, sondern Ethik auf einen strukturell-poetisch-performativen Literaturbegriff zu beziehen.

⁶⁷ Vgl. auch Mieth 2000: 79

⁶⁸ Form und Inhalt eines Textes können sich gegenüberstehen:

A text can make claims while its style makes rather different claims. Sometimes this is due to sloppiness. Sometimes, however, there are most interesting tensions: for texts may, in their form and manner, in the desires they express and nourish, actively subvert their own official content, or call its livability into question (Nussbaum 1990: 35)

Dafür wird die Interpretation, eher als an das "Was" der Erzählung (story) und an ihre Charaktere, an das "Wie" der Erzählstruktur (plot) gerichtet.

In dieser Studie wird deswegen einerseits der These Wägenbaur (Wägenbaur 1998) nachgegangen, die feststellt, dass Narrativität sich vereinfacht auffassen lässt als literarische Verhandlung des Verhältnisses von "sein" und "sollen" durch die Erzählstruktur. Die Erzählstruktur wird von Wägenbaur so aufgefasst, dass eine Erzählung bei einem instabilen Anfangszustand, der "ist", aber "nicht sein soll", beginnt, darauf eine Phase der Unentschiedenheit und der Versuche durchläuft, und drittens immer auf der Suche nach einem unbekannten, aber rückblickend unvermeidlich erscheinenden Zustand ist, der "ist" und "sein soll", um so den vermittelten Werten und Normen auf die Spur zu kommen. Allerdings wird die These ein wenig modifiziert angewendet insofern, dass der Endzustand der "ist" und "sein soll" nicht unbedingt als unvermeidlich, aber meistens als möglicher oder bestmöglicher Zustand, der "ist" und "sein soll", verstanden wird. Obwohl Wägenbaur's These für Literatur im Allgemeinen gedacht ist, meine ich, dass sie auch spezifischer auf Kinderliteratur angewendet werden kann.

Weiter werden auch Stephens Überlegungen (Stephens 1999) berücksichtigt, die besagen, dass ethische Auffassungen, Normen und Werte - Stephens spricht hier von "Ideologie"⁶⁹ -, in Erzählungen oft bereits im narrativen Diskurs⁷⁰ enthalten sind - ich möchte weniger absolut feststellend sagen: sein *können* -, noch ehe sie als Aspekt des Inhalts und des Themas hervortreten und für die Interpretation offensichtlich werden. Dabei wird für die Untersuchung nur das, was Stephens die *Makroebene* nennt, berücksichtigt. Mit Makroebene sind eine Auswahl von Aspekten hinsichtlich der Art und Weise, wie die Stimme des Erzählers (narrating voice) auf das Erzählte und auf das implizite Publikum bezogen ist, und wie die erzählten Ereignisse auf das Ende hin gestaltet sind, gemeint. Auf diese Art wird nicht nur das Geschehen eines Textes vermittelt (...), sondern auch seine nicht so stringente ableitbare Bedeutung (Themen, Haltungen, moralische Betrachtungsweisen usw.) (Stephens 1999: 21). Die Miteinbeziehung der Mikroebene würde den Rahmen der Untersuchung sprengen.

Dazu lasse ich mich leiten von Hakers Fragen (Haker 1999: 175), die sie in ihrer Dissertation aufgelistet hat um die ethische Perspektive unter Berücksichtigung der formalen Gestaltung zu interpretieren: Wer spricht in einem Text?, Welche Erzählperspektiven werden eingenommen?, Wie werden die handelnden Personen gezeichnet?, Wie ist der Text als

⁶⁹ Wobei er den Begriff Ideologie, wie Stephens (Stephens 1999: 19) selber andeutet, durchgehend in seiner neutralen Bedeutung anwendet und den Begriff bezieht auf ein Bündel von Ideen und Annahmen über die Welt und darüber, wie sie geordnet sein soll und wie der Platz darin aussehen sollte, den sich Gesellschaften oder Gruppen innerhalb einer Gesellschaft teilen.

⁷⁰ d.h., mit Stephens gesprochen, das Hervorbringen und Erzählen von Geschichten; Es geht hier um einen spezifischen Gebrauch von Sprache, durch den eine Gesellschaft ihre vorherrschenden Werte und Haltungen ausdrückt und kundtut (Ibid.: 20)

Gesamtkunstwerk gestaltet und organisiert?, Welchen Status haben die Aussagen, die getätigt werden? und Wie ist das Verhältnis von Unterhaltungswert und Lehrwert?.

Diese Fragen sind nicht bloße Vorbereitung der ethischen Lektüre, sondern führen direkt in sie hinein. Die inhaltliche Interpretation wird die dargestellten Wertordnungen, die Konflikte und Dilemmata kritisch betrachten. Sie wird die Stellungnahme zu den Fragen, wie wir leben sollen, herausarbeiten und daraufhin die ethische Theoriebildung überprüfen (Haker 1999: 176).

2.3.3 Der Wert der ethischen Interpretation von Literatur für die wissenschaftlich-ethische Reflexion⁷¹

Ethische Urteilsbildung birgt eine Distanzierung von der Lebenswelt in sich, die sie aber auch immer wieder überbrücken muss. In der Literatur findet sie so eine mögliche Brücke, um "über den Graben der begrifflichen Abstraktion hinüber in die Welt der erfahrenen Wirklichkeit" (Mandry 2003a: 13) zu gelangen: Literatur vermittelt die dichte, konkrete und teilweise widersprüchliche Welt der Praxis mit den Überzeugungen und fordert die genuin ethischen argumentativen Kompetenzen heraus.

Dadurch, dass Kunst das Konkrete thematisiert, eröffnet sie interessante Möglichkeiten für die ethische Reflexion: Respekt vor dem Konkreten und Partikularen, der Rolle der moralisch relevanten Gefühle, die Berücksichtigung der Inkommensurabilität der Güter, etc.. Jedoch kann man diese Möglichkeiten nicht von sich aus für die ethische Reflexion veranschlagen. Eher wird man in der ethischen Reflexion z.B. auf die Täuschung und zum Teil Irrationalität von Gefühlen weisen müssen und die Intoleranz, die sich aus der Betonung des Partikularen ergeben kann, kritisieren (Haker 1999: 177).

Der Wert der Kunst besteht darin, ein beständiger Widerpart zur Abstraktheit, Verstandesorientierung und logischen Konsistenz zu sein, indem sie die Stimme gelebter "Praxis" verstärkt (...) Kunst ist dabei jedoch, wie bereits mehrfach gesagt, nicht mit der Lebenspraxis zu verwechseln (Haker 1999: 178).

Andererseits kann Literatur auch Veralgemeinerungen vornehmen, indem sie z.B. zeigt, was passiert, wenn eine partikuliere Handlung zum Allgemeingesetz wird.

Mit Schürmann möchte ich deshalb betonen, dass nicht die Literatur selbst oder die Literatur an sich moralphilosophisch relevante Einsichten entstehen lassen kann:

⁷¹ Was bereits mehrfach angedeutet worden ist, wird hier noch einmal und in etwas anderen Worten zusammengefasst.

Erst der philosophische Kommentar oder die interpretierende Kontextualisierung sind es, die das Ganze einer moralphilosophischen Nutzung ausmachen. Wenn Literatur also ethisch bedeutsam sein soll, dann nur qua philosophische Erörterung (...) Erst Philosophie und Literatur gemeinsam bilden ein ethisch-praktisch bedeutsames Ganzes (Schürmann 2005).

Die ethische Reflexion kann auf Werte und Werteorientierungen in der Literatur reagieren ohne eine Repräsentativität des Dargestellten zu gewährleisten. Die Individualität der Werte, die in der Literatur vor allem interessiert, wird in der und durch die ethische Reflexion in einem breiteren Rahmen diskutiert.

Weil die Literatur zum Nachdenken anregt und die Frage nach der Verantwortbarkeit des eigenen Lebens aufruft, wird sie zu einem wertvollen Gesprächspartner.

2.3.4 Grenzen der Methodik

Mit Haker (Haker 1999: 179-180) möchte ich darauf hinweisen, dass der durch die Literatur gebotenen Möglichkeiten für die ethische Reflexion gleichzeitig Grenzen gesetzt sind.

Da sich Literatur erstens – wie nun schon oft bemerkt wurde – oft für das Besondere und Partikulare interessiert, erzählt sie über Bedeutsames der menschlichen Wirklichkeit ohne dabei die Repräsentativität zu berücksichtigen. Gewiss zieht sie die allgemeinmenschlichen Probleme oder Fragen in Betracht, ihre Antworten sind jedoch individuell vermittelt.

Sie erhebt zweitens auch keinerlei Anspruch auf vollständige Erfassung der gebotenen Perspektiven und ethischen Gesichtspunkte und gibt sich öfter mit Teilaspekten eines Konflikts zufrieden.

Drittens bezieht sich Literatur immer auf die ein oder andere Weise auf die Wirklichkeit, "ein Autor [hat] aufgrund der Konstruktion von Figuren und Erzähler viele Möglichkeiten der Brechung, Überlagerung und Vervielfältigung von Perspektiven" (Haker 2003: 71).

Viertens "argumentiert ein literarischer Text auch nicht für die von ihm vertretenen Werte oder Güterhierarchien" (Haker 1999: 179). Gelegentlich kommen zwar Dialoge oder reflexive Passagen vor, in denen sich die Personen für ihre Werte verantworten, rechtfertigen, verteidigen, etc.. Diese bleiben aber immer auf der Ebene der praktischen Selbstreflexion.

Wenn diese Grenzen der Vermittlung von Literatur und Ethik einbezogen und im Auge behalten werden, kann der Dialog zwischen Literatur und Ethik sinnvoll und erfolgreich stattfinden.

2.3.5 Vorgehensweise bei der Darstellung der Ergebnisse der Analyse

55 Bücher des Textkorpus wurden auf den unterschiedlichsten moralischen und ethischen Themen, Werten, Normen und Fragestellungen abgeklopft und untersucht. Daraufhin wurden drei Themen, die in Rahmen dieser Untersuchung von größter Bedeutung schienen, eine weitere Analyse unterzogen:

- *Freundschaft* wurde als Thema ausgesucht, weil es ein sehr viel vorkommendes Thema in Kinderbüchern ist und auch philosophischer Diskussionen nicht fremd ist. Obwohl Freundschaft ein rekurrentes Thema der Kinderliteratur darstellt und in Bibliotheken oft als Stichwort zum katalogisieren und thematisch anordnen der Bücher verwendet wird, gibt es – überraschenderweise - jedoch wenige Kinder- und Jugendliteraturwissenschaftliche Studien, die sich mit diesem Thema befassen.

Freundschaft erschien als Thema weiterhin sehr interessant, da es die Darstellung des Ethischen des Öfteren zu ermöglichen scheint.

- Aus der Untersuchung des Themas Freundschaft ergaben sich viele Anknüpfungspunkte mit dem Thema *Ander(s)heit und Fremdheit*. Im Unterschied zu dem Thema Freundschaft sind bezüglich des Themas *Ander(s)heit und Fremdheit* oft penetrante Moralisierungen festzustellen, die die Darstellung des Ethischen beeinflussen. Ein Vergleich versprach interessante Ergebnisse. Über *der Fremde und der Andere* als Thema der Kinderliteratur liegen bereits viele Untersuchungen vor, jedoch betrachtet keine der Untersuchungen dieses Thema unter einen moralphilosophischen Blickwinkel.

- *Schreckliches und Böses* wurde als Thema ausgewählt angesichts der pädagogischen Frage was man Kinder literarisch zumuten kann und im Hinblick auf der Fragestellung wie das Ethische durch die Darstellung beeinflusst, ermöglicht oder auch verhindert wird. Wie bei dem Thema Freundschaft liegen auch hier nur wenige Untersuchungen vor, die sich mit dem Thema in der Kinderliteratur auseinandersetzen.

Die 55 Bücher formen die Grundlage für die Auswertungen und Belegstellen. Darüber hinaus wurden die am Textkorpus gewonnenen Hypothesen durch weitere Lektüre von 33 Kinderbüchern überprüft.

Zehn Bücher wurden bei der Analyse extra ins Auge gefasst, weil sie in der Untersuchung mit den Kindern eingesetzt wurden. Um nachher den Vergleich mit den Interpretationen der Kinder zu befördern, und den Leser zu ermöglichen sich eventuell auch mit der Primärliteratur vertraut zu machen, werden in der folgenden Darstellung vor allem Beispiele aus diesen 10 Büchern wiedergegeben (siehe Anlage 7).

KAPITEL III



Freundschaft

3.1 Einleitend: Freundschaft als Thema in der Kinderliteratur und in der Philosophie

Die Vermutung Breuers (Breuer 1996: 63), dass, wenn *Freundschaft* eine der grundlegendsten Erfahrungen eines jeden Menschen ist, sie auch von Anfang an zu den zentralen Motiven der Kinder- und Jugendliteratur gehört, konnte Schilcher (Schilcher 2001) mit ihrer quantitativen Untersuchung von realistischen Kinderbüchern bestätigen: Sie stellte fest, dass Freundschaften in der neueren realistischen Kinderliteratur ein rekurrentes Thema darstellen, welches in der Lebenswelt der Kinder eine zentrale Rolle einnimmt (Schilcher 2001: 203). Nur in einem Fünftel der untersuchten Bücher (16 von 82 Texten) blieb die Thematik der Freundschaft ausgespart, weil, so Schilcher (Schilcher 2001: 203), das Familienleben fokussiert wurde oder die Isolation und Vereinsamung des Protagonisten als Thematik aufgenommen wurde⁷².

Die Ergebnisse dieser Studie schließen sich Schilchers an: In vielen der hier untersuchten Bücher ist Freundschaft eines der zentralen Themen, und in fast allen Büchern sind mehr oder weniger enge Freundschaften in die Geschichte verwoben.

Anders als Schilcher wird aber davon ausgegangen, dass, selbst wenn es den Protagonisten nicht gelingt eine Freundschaft zu Gleichaltrigen anzubahnen und dadurch oder daraufhin die Vereinsamung des Protagonisten geschildert wird, auch in diesen Texten Freundschaft als Thema vorkommt. Denn, wie die freundschaftlichen Beziehungen selbst, so gehören auch Formen ihres Scheiterns, das Vermissen von Freundschaft, etc. zu dem Themenkomplex Freundschaft. Überdies erschließt ein Text auch dann Aspekte der Freundschaft wenn Freundschaft nicht als zentrales Thema aufgeführt wird, sondern nebenbei oder implizit⁷³ in der Geschichte mitläuft. Zum Schluss wird das Thema Freundschaft in der vorliegende Untersuchung nicht auf Freundschaft mit Gleichaltrigen begrenzt, denn in manchen Kinderbüchern wird auch über Freundschaften mit Grosseltern, mit Erwachsenen, mit und zwischen Tieren und ausgedachten Figuren erzählt.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass in dieser Arbeit eine breitere Auffassung von Freundschaft vorliegt als die von Schilcher⁷⁴. Daher ist die Anzahl der Bücher in denen Freundschaft kein Thema ist, in dieser Untersuchung sehr gering.

Das Thema Freundschaft ist auch der Philosophie nicht fremd. Schon seit geraumer Zeit (Mitte der 70er Jahre) stößt das Phänomen Freundschaft wieder auf ein wachsendes Interesse in der praktischen Philosophie⁷⁵, vor allem im angelsächsischen Sprachraum, in dem die moralphilosophische Auseinandersetzung heute auf Aristoteles, Kant, und Hume

⁷² Vergleiche auch Hirlinger-Fuchs 2001; Hirlinger-Fuchs, die Bilderbücher von 1877-1996 untersucht hat, stellte fest, dass Freundschaft auch in Bilderbüchern einen wichtigen Themenbereich darstellt.

⁷³ Beispiel: Fünf Minuten vor dem Abendessen

⁷⁴ Wobei man auch beachten muss, dass ich nicht nur ursprünglich deutschsprachige Kinderliteratur und nicht nur realistische Kinderliteratur untersucht habe.

⁷⁵ Siehe Eichler 2000: 217-218; Honneth 1997

zurückgreift⁷⁶. Weil auf diese Philosophen, sowie auf die unterschiedlichen Ethikauffassungen, wofür sie stehen, im Verlaufe des Kapitels noch öfter Bezug genommen wird, werden sie in einem kurzen Überblick dargestellt.

Aristoteles⁷⁷ untersucht die Freundschaft in dem Buch VIII und IX (Aristoteles 2000: 29-54) der Nikomachischen Ethik⁷⁸. Dabei verortet er die Freundschaft im Bereich der Tugenden. Für Aristoteles ist Freundschaft eine Art menschlicher Vortrefflichkeit (arete) oder dieser wenigstens verwandt (VIII.1, S. 29), sie ist eine Notwendigkeit (VIII.1: 29) für das gelingende Leben, die Eudaimonia. Zum Schluss ist die Freundschaft wichtiger Bestandteil einer funktionierenden (Polis-)Gesellschaft⁷⁹: Noch höher als die Gerechtigkeit soll der Staat die Freundschaft schätzen (VIII.1, S. 29-30; auch IX, 6: 49).

Im Allgemeinen bestimmt Aristoteles Freundschaft als ein gegenseitiges Wohlwollen zweier Menschen, das sich auch äußerlich zeigt (VIII.2: 32; auch IX, 5: 47-48) und das bestimmten Motiven folgt. Ein Mensch hegt einem anderen Menschen gegenüber Wohlwollen, wenn er ihm Gutes wünscht um dessen Person willen (VIII.2: 32). Dieser Wunsch kann ebenfalls aus einem anderen Motiv abgeleitet sein, nur die Freundschaft um des Wertvollen willen gilt aber als eigentliche Freundschaft.

Aristoteles unterscheidet dazu drei Arten von Freundschaft (philia) gemäß der drei Formen des Liebenswerten (phileton): Nützliches, Lust-/Freudvolles und Wertvolles (VIII.2, 3). Eine Nutzenfreundschaft wird eingegangen, weil man sich von dem Freund einen Nutzen verspricht. Eine Freundschaft um der Lust willen pflegt man, da der Umgang mit dem Freund unmittelbare Freude bereitet. Freundschaften dieser beiden Formen sind, so Aristoteles, oft nur von kurzer Dauer; er bezeichnet sie als akzidentell (VIII.3: 32). Nur die dritte Art von Freundschaft, die um der Tugend willen geschlossene, ist für Aristoteles die eigentliche. Auch diese Freundschaft ist mit Freude und Nutzen verbunden aber sie entspricht am meisten dem Ideal - obgleich auch die anderen dem Charakter förderlich sein können - weil sie auf die Person des anderen und ihre Trefflichkeit zielt. Dadurch kann sie auch nur unter edlen Menschen statthaben, die trefflich sind (VIII.5: 34). Sie darf als vollkommen gelten (VIII.4: 34) und ist eher selten (VIII.4: 34).

In Buch IX setzt Aristoteles sich mit Formen des Scheiterns einer Freundschaft auseinander, setzt er Freundschaft in Beziehung zu Wohlwollen und Eintracht und gewinnt aus seinen Auseinandersetzungen das Ergebnis: "Der Mensch, der glücklich sein soll, braucht Freunde" (IX, 5: 47-48).

⁷⁶ Telfer 1970, Blum 1980, Badhwar 1993b, u.a.

⁷⁷ Vgl. Fasching 1990

⁷⁸ Aristoteles behandelt in seinen ethischen Schriften die Freundschaft besonders eingehend neben der Gerechtigkeit und erweitert sie zu einer Art Nächstenliebe. Siehe Vorländer, verfügbar über: <http://www.textlog.de/6176.html>, (Zugriff: 23.03.06)

⁷⁹ Vgl. Krippendorff 2002

In *Eine Vorlesung über Ethik* deutet Kant⁸⁰ die Freundschaft als Maxime der Wechselliebe. Sie ist

eine Idee, weil sie nicht aus der Erfahrung abgezogen ist, indem sie da sehr mangelhaft ist, sondern in dem Verstande ihren Sitz hat, in der Moral aber sehr nötig ist (Kant 2000: 128).

Diese Idee der Freundschaft dient nun dazu, so Kant, die Freundschaft zu bestimmen und zu schauen wie viel noch daran fehlt (Kant 2000: 129), denn unter den Menschen findet keine Freundschaft statt, die völlig in Übereinstimmung mit der Idee der Freundschaft ist. Und das Maß der freundschaftlichen Gesinnung lässt sich durch kein Gesetz und keine Regel bestimmen.

Dazu teilt Kant die Freundschaft ein in die Freundschaft des Bedürfnisses, die Freundschaft des Geschmacks und die Freundschaft der Gesinnung. Erstgenannte Form entsteht, wenn Menschen aus ihren Bedürfnissen heraus sich einander eine wechselseitige Vorsorge antrauen. In dem Zustand des Luxus findet diese Freundschaft also nicht statt. Die Freundschaft des Geschmacks entsteht aus Wohlgefallen am Umgang mit dem Freund und an seiner Gesellschaft; hier spielt die Verschiedenheit der Freunde eine große Rolle. Die Freundschaft der Gesinnung ist die allgemeine Freundschaft und beruht auf dem Wunsch einen Freund zu haben, dem man sich ganz eröffnen kann, dem man nichts verhehlen muss und darf, dem man sich ganz kommunizieren/mitteilen kann. Je mehr die Menschen gesittet werden, desto allgemeiner werden sie, so Kant, und desto weniger finden die besonderen Freundschaften statt (Kant 2000: 135).

Kant betont, dass es bei der Zusammenpassung und Verbindung von Freundschaft einerseits auf die Verschiedenheit ankommt (denn dann kann der Eine ersetzen was dem Anderen fehlt), andererseits aber müssen Freunde gleiche Prinzipien des Verstandes und der Moralität haben.

Durch rechtschaffene Gesinnungen, Offenherzigkeit, Vertraulichkeit, Lieblichkeit, Fröhlichkeit etc. erweist man sich eines Freundes würdig. Die Allgemeine Freundschaft ist ein Menschenfreund überhaupt zu sein, wohlwollend gegen jedermann zu sein. Das können aber nur wenige, diese haben einen großen Grad der Vollkommenheit erreicht.

In den meisten Auseinandersetzungen über Freundschaft werden die Auffassungen Kants über Freundschaft in dem breiteren Rahmen seiner deontologischen Moralphilosophie⁸¹ betrachtet. Auf diese Weise wird daraufhin diskutiert, dass Freundschaft für Kant kein moralisches Motiv sein kann. Kant spricht sich auf keinen Fall dagegen aus, sich aus Freundschaft freundschaftlich zu verhalten. Nur ist dieses Verhalten ethisch irrelevant, da es, wie Kant sagt, aus Neigung geschieht und nicht aus Pflicht.

⁸⁰ Vgl. Fasching 1990

⁸¹ Kant entwirft in seiner praktischen Philosophie eine Begründung der Sittenlehre, die sich nicht auf bestimmte Inhalte, sondern auf die apriorischen Formen des Handelns stützt. In der *Grundlegung der Metaphysik der Sitten* und der *Kritik der praktischen Vernunft* entwickelte er eine formale, autonome Pflicht-Ethik, welche besagt, dass nur das von äußeren Bestimmungen und inneren Neigungen freie Handeln als sittlich gilt.

Im Anhang über die Selbstliebe kommt Hume⁸² in *An Enquiry concerning the Principles of Moral* auf die Freundschaft zu sprechen. Dabei führt er zwei Prinzipien an, die durch Gegenbeispiele von ihm widerlegt werden. Das erste dieser Prinzipien besagt,

Alles Wohlwollen ist bloße Heuchelei, Freundschaft ist Betrug, Gemeinsinn eine Posse, Treue eine Falle, um Glauben und Vertrauen zu gewinnen; und während wir alle im Grunde nur unsere persönlichen Interessen verfolgen, tragen wir diese schönen Masken, um die anderen in Sicherheit zu wiegen und sie dann um so eher unseren Tücken und Machenschaften auszusetzen (Hume 2000: 110).

Das zweite Prinzip, welches u. a. durch Denker wie Horaz, Hobbes und Locke vertreten wurde, beschreibt den Menschen als ein Wesen, das außer den selbstsüchtigen keine anderen Leidenschaften besitzt.

Dass die edelste Freundschaft, so aufrichtig sie auch sein mag, nur eine Modifikation der Selbstliebe sei; und dass wir, ohne uns selbst dessen bewusst zu sein, nur unsere eigene Befriedigung suchen, während wir ganz von Plänen für die Freiheit und das Glück der Menschheit erfüllt zu sein scheinen (Hume 2000: 111).

Der einfachste Widerspruch, so Hume gegen diese beiden Thesen, ist der des Unbehagens gegenüber einem solchen Prinzip. Es ist mit größter Anstrengung verbunden, diese Thesen zu beweisen (Hume 2000: 113). Weitere Einsprüche lassen sich im alltäglichen Leben finden: Die Liebe zwischen zwei Menschen ist nicht mit der Befriedigung von Begierden gleichzusetzen; sie bringt viel mehr Selbstzufriedenheit und Hilfsbereitschaft mit sich⁸³. Dazu kommt, so Hume, dass

die Hypothese, die ein uneigennütziges, von der Selbstliebe verschiedenes Wohlwollen anerkennt, in Wirklichkeit einfacher ist und der Analogie mit der Natur weit eher entspricht als jene, die vorgibt, alle Freundschaft und Menschlichkeit auf dieses letztere Prinzip zurückzuführen (Hume 2000: 115-116)⁸⁴.

Humes letztes Argument zur Widerlegung der selbstsüchtigen Natur des Menschen ist die anerkannte Gegenüberstellung von Neigung und Befriedigung. Wahre Freundschaft findet nur dort einen Platz, wo auch ein natürliches Wohlwollen gegeben ist.

⁸² Hume vertritt eine Philosophie des gesunden Menschenverstandes; in seinen ethischen Anschauungen, die Hume in der Schrift *An Enquiry concerning the Principles of Moral* darlegt, vertritt er einen Utilitarismus, der in der unveränderlichen, natürlichen Neigung der Menschen zur Lust bzw. Unlust den Beweggrund und Antrieb aller Handlungen sieht. *An Enquiry concerning the Principles of Moral* bezieht sich sehr stark auf die Nützlichkeit und das Angenehme, sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft. Aus der Nützlichkeit und dem Angenehmen kann man den Wert einer Handlung bestimmen.

⁸³ Hume geht hier auf das Beispiel der aufopfernden Pflege einer Mutter für ihr krankes Kind ein und zeigt, dass es keine Form der Selbstsucht ist.

⁸⁴ Für Hume ist es wahrscheinlicher, dass das Prinzip das richtige ist, welches die menschlichen Neigungen und Tätigkeiten des Geistes am einfachsten erklärt.

Hume unterscheidet deutlich zwischen den Affekten (wie z.B. Selbstliebe), die zur Entstehung der Gesellschaft beigetragen haben, und denen, die für das Leben in ihr wichtig sind. Das Wohlwollen scheint einen sehr starken Einfluss auf den Umgang der Menschen untereinander zu haben und der Mensch scheint nicht nur aus Eigeninteresse Wohlwollen anzustreben, sondern scheint auch eine natürliche Neigung zum Wohlwollen zu haben⁸⁵. Die Zuneigung zum Nützlichen kann somit entweder aus der Erwägung des Eigeninteresses, oder aus einem edleren Motiv stammen⁸⁶.

Soweit der kurze Abriss bezüglich Aristoteles, Kants, und Humes Auffassungen über Freundschaft.

In dem gewachsenen Interesse an Freundschaft in der rezenten Philosophie spiegelt sich, noch vor aller philosophischen Fragestellung, so Honneth (Honneth 1997) und Eichler (Eichler 2000: 218), ein Bewusstsein des kulturellen und sozialen Umbruchs, in dem sich gegenwärtig, in den hoch entwickelten Gesellschaften, die überkommenen Muster sozialer Beziehungen befinden⁸⁷. Zum einen hat der Prozess der gesellschaftlichen Individualisierung zu einer Erschütterung von traditionellen Formen des sozialen Gemeinschaftslebens geführt⁸⁸. Zum anderen hat dieser Prozess auch die Institution der Kleinfamilie in einen Zustand allmählicher Auflösung gebracht. In Anbetracht beider Prozesse sozialer Desintegration verwundert es nicht, dass die Beziehungsform der Freundschaft auch in der praktischen Philosophie heute wieder vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Denn, mit Marilyn Friedmans (Friedman 1997) häufig zitierten Worten kann man feststellen, dass sich „Freundschaft in unserer Kultur als die unumstrittenste, beständigste und befriedigendste aller engen persönlichen Bindungen erweisen“ mag.

Schilcher (Schilcher 2001: 204-216) kommt in ihrer Analyse von Freundschaften zwischen Gleichaltrigen in Kinderbüchern, die auf eine Unterscheidung zwischen

⁸⁵ Für Hume ist nicht alleine das, was dem Individuum nützlich und angenehm erscheint, höher einzuschätzen, sondern auch das, was für die Gesellschaft nützlich und angenehm ist, auch dann wenn es den Interessen des Individuums widerspricht. Sehr oft scheint es aber so zu sein, dass die Interessen der Gesellschaft und des Einzelnen zusammenfallen; denn die Gesellschaft basiert auf den Vorstellungen und Neigungen des Individuums.

⁸⁶ Hume unterstreicht immer aufs Neue, dass die Tugenden aufgrund ihrer Nützlichkeit wertvoll und lobenswert sind. Die Erziehung hat auf diese Tugenden einen großen Einfluss, dennoch ist sie für Hume nicht der einzige Ursprung für Zu- und Abneigung ihnen gegenüber; denn es gibt ein natürliches Prinzip dahinter, welches den Menschen zur entsprechenden Handlung und Billigung antreibt. Die Zuneigung zum Nützlichen stammt somit entweder aus der Erwägung des Eigeninteresses, oder aus einem edleren Motiv.

⁸⁷ Vergleiche z.B. Lemke 2000, Valentin 1991: 30-31

⁸⁸ Womit nicht gesagt sein will, dass alle Formen gruppenspezifischer Solidarität heute verfliegen sind. Es zeichnen sich sogar erste Indikatoren einer Revitalisierung von Gemeinschaftsbindungen ab. Außerdem zeigt die Analyse von Hondrich (Hondrich 2004), dass der Prozess der Individualisierung Prozesse der Rückbindung hervorgebracht hat, die nicht zur Ablösung von Herkunftsbindungen und den darin erhaltenen sozialen Zwängen führt, sondern die Herkunftsbindungen noch verstärkt. Teilweise kann man das, was in Individualisierungsprozessen entsteht, als neue Kollektive ansehen.

Mädchenfreundschaften, Jungenfreundschaften und geschlechtsheterogenen Freundschaften basiert, zu einem ähnlichen Schluss.

Aus ihrem Vergleich der drei Freundschaftsformen ergibt sich, dass das Modell der geschlechtsheterogenen Freundschaft, das aus einer Mischung der Darstellungen von Jungen -⁸⁹ und Mädchenfreundschaften⁹⁰ besteht - was heißt, dass sowohl Aktivität im Sinne eines abenteuerlichen Handelns oder die Lösung eines Falles als auch Kommunikation für die Freundschaft essentiell sind-, stark überrepräsentiert ist, wodurch die Texte von der extratextuellen Realität, den realen Kinderwelten abweichen⁹¹. Eine weitere Ideologisierung der Freundschaftsauffassung lässt sich feststellen in Bezug auf die Verlässlichkeit und Stabilität der Freundschaften. Die Texte präsupponieren, dass Freundschaft nur durch einen Vertrauensmissbrauch aufgelöst werden kann, was sich im Vergleich zu der kindlichen Praxis als eine deutliche Erwachsenenperspektive erweist⁹².

Schilcher stellt sich die Frage⁹³, welche Funktion diese Abweichungen erfüllen und schlussfolgert:

Hinsichtlich der Überrepräsentativität der gemischtgeschlechtlichen Freundschaftsbeziehungen lässt sich diese Frage mit dem Ideologem der Entpolarisierung der Geschlechterrollen als Ziel von Modernisierungs- und Normalisierungsprozessen beantworten.⁹⁴ (...)

Anhand der Stabilität und Verlässlichkeit von Freundschaftsbeziehungen lassen sich moralische Prinzipien exemplifizieren, wie etwa 'Fürsorge', 'Reziprozität', und 'Verantwortung'. Freundschaften stellen innerhalb des Textkorpus das einzige Medium für die Darstellung egalitärer, von gleichberechtigter Kooperation geprägter Beziehungen dar. Anhand dieser Freundschaften – sowohl in ihren Idealdarstellungen als auch ihren Abweichungen - lässt sich zeigen, wie sich das menschliche Zusammenleben unter gleichen gestalten sollte (Schilcher 2001: 218).

Von solchen Diagnosen bis hin zur philosophischen Behandlung der Freundschaft als ein moralisches Phänomen ist es aber ein weiter Weg⁹⁵, wie Honneth (Honneth 1997) zurecht

⁸⁹ Schilcher (Schilcher 2001: 204-209) hat in ihrer Untersuchung festgestellt, dass gemeinsame Aktivitäten im Zentrum der in Büchern dargestellten Jungenfreundschaften stehen. Außerdem werden in den Texten Jungenfreundschaften weniger exklusiv, und grundsätzlich permissiver gestaltet.

⁹⁰ Reden stellt in den dargestellten Mädchenfreundschaften ein Zentrallexem dar. Sie werden weniger über gemeinsame Aktivitäten als über Kommunikation definiert. Freundschaft erhält in dem Mädchenmodell einen therapeutischen Charakter, indem der Austausch von Gefühlen, Ängsten, Gedanken eine sehr wichtige Rolle spielt. Dabei ist nicht die Problemlösung, sondern das Zeigen von Einfühlungsvermögen und Mitgefühl zentral. Mädchenfreundschaften erfüllen also in den untersuchten Texten sozialisatorische und psychische Funktionen für die Protagonisten (Ibid.: 209-213).

⁹¹ Renate Valentin (Valentin 1991) hat in ihrer Untersuchung festgestellt, dass Kinder in der Regel mit Gleichaltrigen des gleichen Geschlechts befreundet sind.

⁹² Die Grundlage von Freundschaften bei Kindern basiert auf räumlicher Nähe und Praxis.

⁹³ Eine weitere Frage, die sie sich stellt, ist, warum die Darstellung solch "untypischer" Freundschaften von den Rezipienten akzeptiert wird (Schilcher 2001: 218). Sie vermutet, dass im Sinne von Piaget die Darstellung intimer Freundschaften als Anreiz für die Weiterentwicklung des eigenen Freundschaftskonzepts dient.

Auf Basis der Gruppendiskussionen würde ich Schilchers Feststellung nuancieren wollen. Kinder akzeptieren diese Darstellung von Freundschaften nicht einfach so, sondern sie bemerken schon, dass Freundschaften in Büchern öfter "anders" sind als die eigenen und manchmal werden diese zwar innerhalb der Geschichte akzeptiert, für das eigene Leben aber verworfen (siehe Kapitel 10. Freundschaft).

⁹⁴ Schilcher (Ibid.) zeigt, dass durch eine Vermischung positiver Merkmalszuschreibungen an Jungen- bzw. Mädchenfreundschaften – aus emanzipierter Erwachsensicht - idealtypische Beziehungsstrukturen konstruiert werden.

betont, denn auf der deskriptiven Ebene der Soziologie oder Sozialpsychologie gelingt es nicht, den moralischen Wert der Freundschaftsbeziehung zu rekonstruieren und damit die moralische Dimension der Freundschaft zu erfassen (Eichler 2000: 219-220).

Diese Arbeit ist nicht der richtige Ort, die moralische Dimension von Freundschaft grundsätzlich und in allen Einzelheiten in einer ethischen Theorie zu klären. Die Darstellungen konkreter Freundschaftsbeziehungen mit ihren Bedingungen, Ausgestaltungen und Konflikten in Kinderbüchern können aber als Reflexionsfolien dienen, mit denen man in einer literaturethischen Analyse von Freundschaft in Kinderbüchern ansatzweise und im einzelnen Punkte der ethischen Dimension der Freundschaft aufspüren, sie in ihrer Vielfalt deuten und in einer ethischen Reflexion auf den Punkt bringen kann. Noch einmal anders formuliert: Keine Kindergeschichte wird eine Antwort formulieren auf die Frage, ob Freundschaft ein ethisches Phänomen ist oder lediglich etwas, was uns widerfährt (Eichler 2000: 217), aber nachgegangen werden kann der Frage, ob und wo das Ethische in Freundschaft in Kinderbüchern einzubrechen scheint und ob ethische Fragestellungen (in)direkt einbezogen werden.

3.2 Freundschaft, asymmetrisch und unbestimmt gedacht

Was Eichler (Eichler 2000: 218) ganz allgemein in Geschichte und Gegenwart feststellt⁹⁶, kann ebenso in Kinderbüchern konstatiert werden: Eine enorme Spannbreite und phänomenologische Vielfalt ist in der Verwendung der Worte "Freundschaft", "Freunde" vorzufinden. Freunde können sowohl Kinder sein, die einander erst soeben kennen gelernt haben, als auch Kinder, die sich schon "ewig" kennen, es können Personen sein, die eine gewisse Sympathie oder gemeinsame Interessen haben, als auch Personen, die sich innig miteinander verbunden wissen und sich durch und durch kennen. Dazu begegnen dem Leser von Kinderbüchern Freundschaften in vielen Kombinationen: Sportfreundschaften, Mädchen-, Jungen- und gemischte Freundschaften, Freundschaften mit Erwachsenen und Tieren, Blutsfreundschaften, etc.

Sehr oft wird dabei explizit und plakativ mitgeteilt, dass die Protagonisten Freunde sind – oder eben nicht⁹⁷.

⁹⁵ Es gilt, so Honneth (Honneth 1997), z.B. Hürden und Schwierigkeiten zu klären und zu beseitigen, die mit begrifflichen Festlegungen einer an Kant orientierten Moralphilosophie zusammenhängen. Aus der Sicht einer Theorie, in der das moralisch Richtige mit Hilfe eines unparteilichen Ablaufs der Überlegung bestimmt werden soll, ist es keine Selbstverständlichkeit, das unzweideutig parteiliche Engagement für den Freund als ein genuin moralisches Phänomen zu erkennen; für eine solche Moralauffassung liegt es weiter nicht nahe, etwas als moralische Verpflichtung zu bezeichnen, was sich motivational primär aus persönlicher Bindung oder emotionaler Zuwendung ergibt.

⁹⁶ Siehe auch Badhwar 1993a: 2-3

⁹⁷ Obwohl häufig unterschieden wird zwischen der Liebe zwischen Geschwistern, zwischen Eltern und Kindern und Freundschaft (Ibid.: 3), habe ich überall, wo die Protagonisten ihre Eltern, Geschwister, Lehrer, etc. explizit als Freund benennen, diese Beziehung auch unter dem Aspekt der Freundschaft behandelt.

Dennoch gibt es ein paar Bücher (in meinem Textkorpus), die genau die Frage nach Freundschaft in der Schwebe halten und die Worte Freundschaft, Freund, und verwandte Begriffe (fast) nicht verwenden. Sie lassen den Eindruck entstehen, dass die Protagonisten befreundet sind/sein können oder Freunde werden/werden können, stellen diesen Eindruck durch die Geschehnisse und den Umgang der Protagonisten miteinander jedoch gleichzeitig in Frage. So z.B. in *Ole will kein Niemand sein* und *Schaf fürs Leben*⁹⁸.

Diese Geschichten zeigen, wie schwierig es ist, von außen zu beurteilen, ob zwei Menschen Freunde sind (Sicherheit scheint man erst zu erhalten, wenn diese Personen die Vermutung bestätigen oder sie verwerfen; und selbst dann ist es nicht unbedingt notwendig, dass diese Personen die Wahrheit sagen). Sie vermitteln uns ein Gefühl dafür, wie unterschiedlich man das Verhalten von Freunden und Nicht-Freunden bewertet⁹⁹ (*Ole will kein Niemand sein*) und führen uns vor Augen, wo Freundschaft an ihre Grenzen stoßen kann (*Schaf fürs Leben*). Am aufschlussreichsten und anregendsten an diesen Geschichten ist aber vor allem, dass sie durch das Aufwerfen der Frage nach den Möglichkeitsbedingungen freundschaftlicher Beziehungen die Aufmerksamkeit auf die Rolle der Unbestimmtheit für die Freundschaft und Asymmetrie und Heterologie in ihr lenken. Unbestimmtheit, Asymmetrie und Heterologie werden als zentrale Themen in diesen Geschichten aufgenommen. Dies möchte ich nun an soeben genannten Beispielen aufzeigen.

Nirgends kommt in dem Buch *Ole will kein Niemand sein* das Wort Freundschaft oder Freund/Freundin vor und nie wird die Beziehung zwischen Ole und Anna genau benannt. Dennoch kann man der Geschichte entnehmen, dass Ole und Anna sich kennen, gut kennen. An Sätze wie: "Es war Anna, die das sagte. Dann war es so" (S. 5), "So war Anna" (S. 7) merkt man, dass Ole eine ziemlich genaue Vorstellung davon hat, wie Anna ist, viele Sätze vermitteln den Eindruck, dass Ole und Anna einander schon länger kennen und viel übereinander wissen. Überdies findet Ole Anna lustig (S. 27) und er ist darum bemüht, dass sie ihn nicht dumm findet (S. 22). Diese Anmerkungen, sowie die Aussage, dass Ole schon auf Annas Geburtstag war (S. 35), lassen deutlich vermuten, dass Ole und Anna eine freundschaftliche Beziehung führen. Vor allem aber der Satz: Er hatte Anna und Anna hatte ihn (S. 12), drückt aus, dass Ole und Anna auf eine Art und Weise zusammengehören, sich auf einander stützen können und für einander da sind¹⁰⁰.

⁹⁸ Auch *Hodder, der Nachtschwärmer* und *Kannst du pfeifen, Johanna?* könnten hier als Beispiel aufgeführt werden. Diese Geschichten werfen auch die Frage nach Freundschaft auf, beantworten sie aber im Laufe der Geschichte deutlicher als das bei den Geschichten *Ole will kein Niemand sein* und *Schaf fürs Leben* der Fall ist.

⁹⁹ Man scheint die Geschichte teilweise anders zu bewerten oder zu interpretieren, wenn man Ole und Anna als Geschwister, Freunde oder Bekannte betrachtet.

¹⁰⁰ Wenn man den Satz in seinem Kontext betrachtet, kann man davon ausgehen, dass er sicher nicht nur den Gedanken des Besitzens zum Ausdruck bringt.

Auch die Bemühungen Anna zu helfen (S. 52-59), nachdem sie aus der Höhle gekommen sind und Anna total verstört, "zerstört" wirkt (Anna war eine Andere S. 53) sind Zeichen dafür, dass Ole viel an Anna gelegen ist, und dass er alles daran setzt ihr zu helfen.

Gleichwohl erweckt die Geschichte auch Zweifel daran, ob Ole und Anna wohl so gute Freunde sind. Bevor sie in die Höhle gehen, um sie zu erkunden, wird Anna öfter als dominant vorgestellt¹⁰¹, indem ihr Zeigefinger, mit dem sie immer wieder zeigt, zu ihrem Merkmal gemacht wird: Anna zeigt. Sie ist es, die sagt, wo es lang geht, was zu tun ist, was gemacht werden soll. Ole weiß nicht, wie er sich dagegen wehren kann ohne Annas Anerkennung zu verlieren. Oles und Annas Beziehung scheint – aus Oles Perspektive gesehen – manchmal asymmetrisch angelegt zu sein und auf 'Machtunterschieden' zu basieren, wobei Ole ständig versucht eine Symmetrie, Wechselseitigkeit herzustellen, angetrieben von dem Willen anerkannt zu werden. Dabei äußert Ole häufig den Gedanken, dass alles viel leichter wäre, wenn er (mehr) wie Anna sein würde.

Anfangs versteht Ole die Anerkennung als eine Zirkulation von Leistung und Gegenleistung, von Gabe und Gegengabe (Gamm 2000: 213): Er vertraut auf die Erwartung, dass, wenn er tut was Anna will, Anna auch tut, was er will, nämlich ihn anerkennen; er macht alles mit um Annas Anerkennung 'erzwingen' zu können. Öfter denkt er, dass es vielleicht einfacher wäre, wenn Anna anders werden würde (das wird von Ole so ausgedrückt, dass er hofft, dass Annas Zeigefinger abfallen würde), aber weil er darauf angewiesen ist, dass Anna sich so verhält, wie er es erwartet, macht der Gedanke, dass Anna anders werden könnte, ihm auch wirklich Angst. Ganz glücklich oder zufrieden scheint er mit der ganzen Situation nicht zu sein. Zwar schafft er es häufig so zu sein oder das zu tun wie Anna es will, und bekommt so die Anerkennung, die er anstrebt, aber er erleidet Verluste bei der eigenen Anerkennung¹⁰².

Nicht nur lässt diese Geschichte bis zum Schluss offen, ob Anna und Ole Bekannte, Schulkameraden, Geschwister, Nachbarn oder Freunde sind, sie wirft meines Erachtens gleichzeitig die Frage auf, ob man eine Beziehung freundschaftlich nennen kann, wenn ihr zum einen eine Asymmetrie innewohnt und wenn man zum anderen den Anderen dauernd bestimmt oder, im umgekehrten Fall, sich vom Anderen bestimmen lässt¹⁰³. Letztere Frage beantwortet die Geschichte schon: Vom Ende her betrachtet, zeigt sie, wie *echte* Freundschaft, d.h. eine Freundschaft, worin an erster Stelle kein Nutzen oder keine Lust gesucht wird, sich auch in asymmetrischen Beziehungen entwickeln kann, dennoch nur dann eine Chance bekommt, wenn Unbestimmtheit in der Beziehung einen Platz hat. Wie wird dies in der Geschichte deutlich?

¹⁰¹ Vergleiche Schilcher 2001: 214; Schilcher hat festgestellt, dass bei vielen jungen Protagonisten die Mädchen dominieren und den Ton angeben. Die schwächeren Jungen orientieren sich an ihnen und akzeptieren ihre "Vorherrschaft".

¹⁰² Diese Interpretation basiert auf die eine, sehr spezifische Situation, worüber das Buch handelt, wird und ist somit sehr situationgebunden

¹⁰³ Ibid.

Anfänglich begreift/versteht Ole das Füreinandersein, welches das Fürsichsein ermöglicht¹⁰⁴, zunächst auf eingegrenzte Weise und zwar so, dass eine Änderung in/an Anna das Ende von ihm selbst bedeutet. Noch anders: Er braucht Anna genauso wie sie ist um er selbst sein zu können. Veränderung kann Ole keinen Platz geben, sie stellt eine Bedrohung für ihn da.

Ole hoffte, dass Anna Anna sein würde.

Weil er nur dann Ole war.

Konnte man hoffen, das alles genauso würde, wie es war? (S. 25)¹⁰⁵

Ole will Anna nicht eintauschen, weil das langweilig und doof wäre. Dann würde er häufiger elO (wenn man Ole rückwärts buchstabiert, wird elO daraus) sein, was nicht einmal ein Wort ist, und was bedeutet, dass er nichts bedeutet, feige ist.

In der Höhle aber, wo es stinkt und unheimlich dunkel ist, hört Anna sich plötzlich anders an, ihre Stimme ist so dünn, dass Ole sie fast nicht hören kann: "Es hörte sich fast so an, als ob Anna ein Finger abgefallen wäre." Und als sie draußen auf der anderen Seite der Dunkelheit ankommen sind, merkt er, dass Anna nicht länger Anna ist:

"Sie hatte kaum noch ein Gesicht. Es war aus sich selbst herausgeflossen (...). Anna war eine andere. Sie war völlig umgekehrt geworden. Vielleicht war Anna ein elO geworden" (S 50-52).

Erst durch dieses Abenteuer in der Höhle wird Ole klar, dass das, was er für unmöglich gehalten hat ("weil Anna Anna ist, vorwärts und rückwärts und ohne Unterschied" (S. 18)), dennoch eintreten kann: Anna hat sich geändert und ist trotzdem sie selbst/Anna geblieben. Und mehr noch: Auch wenn Anna sich ändert, kann er weiter Ole sein.

Erst jetzt versteht Ole, dass Anna auch Angst haben kann, und er auch mutig sein kann, ohne dass dabei er oder Anna verschwinden. Ole sieht ein, dass er sowie Anna sich ändern können, dass sie in Bewegung sind. Noch einmal anders formuliert: Ole erfährt die Andersartigkeit seiner selbst und die von Anna und beginnt zu verstehen, dass er durch die Beziehung mit Anna neue Dinge über sich selbst entdecken kann, die ihn nicht von sich selbst entfremden, sondern ihn zu sich selbst führen und wieder wegführen.

Ole hatte nie darüber nachgedacht, dass hoch und runter und vor und zurück dasselbe war.

Da war kein Unterschied.

Ole hatte nie darüber nachgedacht, dass Dunkelheit hell sein konnte und Helligkeit dunkel.

Anna war Anna. Sie war wieder sie selber. Sie sagte nichts und etwas anderes. (S. 60)

Schockartig (er kann es kaum glauben) wird ihm klar, dass just die Andersartigkeit, die er zu bekämpfen versucht hat, bedeutsam ist. Erst durch das Höhlenabenteuer sieht er ein, wie

¹⁰⁴ Baumgärtner 1995: 98

¹⁰⁵ Vergleich auch S. 26-27

Gamm allgemein in seinem Aufsatz *Die Unausdeutbarkeit des Selbst* (Gamm 2000: 207-227) zeigt, dass er sich nie wirklich wird sicher sein können, dass er selbst wie auch Anna sich so verhalten wird wie er es erwartet. Ole wird, um mit einem zentralen Begriff Gamms zu sprechen, die Unbestimmtheit von sich selbst und Anna vor Augen geführt und gezeigt, dass nur der Verzicht auf alle strategischen Spiele der Manipulation zur Freundschaft führt. Ole lernt, dass Freundschaft nicht immer friedlich, sondern auch konfliktbehaftet ist und

dass der "Kampf des Anerkennens" (nicht: um Anerkennung) um überhaupt nichts Bestimmtes oder gegenständlich zu Verstehendes geführt wird; eher geht es in diesem Widerstreit um ein beiderseitiges Nichtfestgelegt-werden-wollen (...) (Gamm 2000: 220-221)

Die Schwierigkeit, so führt die Geschichte uns vor, liegt nicht darin, die Asymmetrie und Andersartigkeit in einer Beziehung zu beseitigen, sondern liegt im Gegenteil darin, sie in die Wechselseitigkeit der Beziehung aufzunehmen.

In *Schaf fürs Leben*, dem zweiten Beispiel, das ich hier ausführen möchte, werden sowohl Möglichkeiten und Grenzen von Freundschaft hinterfragt, als auch die Möglichkeiten, die durch Freundschaft geöffnet, sowie die Grenzen, die durch sie gezogen werden, anhand einer *Dilemmageschichte* aufgezeigt: Da Wolf den Unterschied zwischen Instinkt (er will Schaf fressen, weil er riesigen Hunger hat) und Moral (er ist um Schafs Leben bemüht, weil ihm Schaf wertvoll geworden ist) als unausweichliches Dilemma erkennt, Schaf jedoch nicht, ergibt sich ein Spannungsbogen zwischen Fressen und Überleben¹⁰⁶, konkreter - auf das hier behandelte Thema bezogen - formuliert: zwischen Feind- und Freundschaft.

Von zentraler Bedeutung für die Geschichte ist die Tatsache, dass Schaf und Wolf zwei sehr – und das ist vielleicht noch untertrieben ausgedrückt - ungleiche Partner sind, was sich schon in der Auswahl der zwei Tierarten äußert. Die Überlegenheit des einen Partners, nämlich Wolf, besteht nicht nur darin, dass er als natürlicher Feind von Schafen in der Lage ist Schaf zu fressen (und demnach Macht über Schafs Existenz besitzt). Matter spielt überdies mit dem Motiv, welches Schafe mit Dummheit behaftet. Demzufolge sind Schaf und Wolf außerdem von unterschiedlichem Intellekt. Dies bedeutet, dass es für Wolf ungemein einfach sein sollte sich Schaf zur Beute zu machen. Denn selbst die vielen kleinen Anspielungen auf das, was er vorhat, scheint Schaf nicht zu durchschauen¹⁰⁷.

Schaf und Wolf können noch auf einer anderen Ebene (welche aber mit vorhin genannten Aspekten zusammenhängt) als ungleiche Partner angesehen werden: Die Motive ihrer Freundschaft sind ganz anderer Art – ich greife hier nur entfernt auf Aristoteles Unterscheidung zwischen drei Arten von Freundschaft zurück (Aristoteles 2000: 32-35)

¹⁰⁶ Verfügbar über:

<http://www.planetmensch.de/modules.php?name=eBoard&file=viewthread&tid=4180>, (Zugriff: 21.07.05)

¹⁰⁷ Siehe S. 9-33

(Siehe auch 3.1. Einleitend: Freundschaft als Thema in der Kinderliteratur und in der Philosophie).

Wolf täuscht anfangs Freundlichkeit und Wohlwollen vor, weil er auf diese Weise Schafs Argwohn am einfachsten fernhalten kann.

"Nein, das ist alles. Magst du kein Heu?", fragte Schaf.

"Ich fürchte nein", sagte Wolf.

"Dann hast du auch keinen richtigen Hunger", sagte Schaf.

"Ich fürchte doch", sagte Wolf.

Und da schwang er sich plötzlich über das Gatter und plumpste direkt neben Schaf ins Stroh.

"He, was soll das?", rief Schaf. "Das ist mein Bett! Ich rufe Esel und Hund und..."

"Regen Sie sich doch nicht auf", lispelte Wolf. "Ich möchte Ihnen nur ein bisschen Gesellschaft leisten." (S. 11-12)

Weil er merkt, dass Schaf ihn mag, lässt er sich auf ein Spielchen ein, tut, als ob er Schafs Freund ist und treibt somit die Befreundung, in der nur Nutzen das Motiv ist, auf ihren karikaturalen Höhepunkt: Wolf 'liebt' Schaf nur soweit er 'etwas' – Schafs Leben! - von ihm haben kann. Schaf dagegen geht es um vollkommene Freundschaft, denn er schätzt Wolf, der Befreundete, weil er der ist, der er leider nicht ist, sondern vortäuscht zu sein.

Von diesem Punkt aus eröffnen sich nun zwei Fragen, wobei ich mich im weiteren Verlauf der Diskussion aber vor allem auf die erste beziehen möchte: Erstens, wie ist es überhaupt möglich, dass es zwischen zwei so unterschiedlichen Figuren zum Überleben und sogar zur Freundschaft kommt? Es ist eine Frage danach, 'wie das (scheinbar) Unmögliche möglich wird'. Zweitens: kann man hier eigentlich von Freundschaft sprechen¹⁰⁸?

Dass überhaupt eine Möglichkeit zum Überleben und zur entfaltenden Freundschaft gegeben ist, so könnte man anfangen die Frage zu beantworten, liegt zum einen an der Wesensart der zwei Tiere: Der Wolf ist eloquent. Er hat einen Hang zum Vornehmen, Edlen. Er trägt eine goldene Armbanduhr und kämmt sich mit einem Elfenbeinkamm. Seine Eitelkeit erlaubt es ihm nicht, brutal und hemmungslos die Zähne zu fletschen. Stilvoll und lautlos will er das Fressen vom Schaf angehen. Darum nimmt er Schaf auf eine Schlittenfahrt mit, ohne zu ahnen, dass dadurch Zeit geschaffen wird, in der Schaf und Wolf Gemeinsames erleben und sich annähern. Zeit, die, sowie gegenseitiges Vertraut-werden, genau das ist, was Freundschaft braucht (Aristoteles 2000: 34). Schaf ist im Gegensatz zu Wolf naiv, dumm, unerfahren, kindlich und vertrauensvoll¹⁰⁹. Dass es an Wolfs Seite in ständiger Lebensgefahr schwebt, sieht Schaf nicht. Schaf ist ahnungslos, ohne jeden Arg, darum ohne Angst und voller Freude einen so tollen Freund gefunden zu haben. Denn Schaf versteht immer nur die

¹⁰⁸ Denn zwar spricht Schaf über Wolf als seinen Freund (S. 24, 48), Wolf selbst nennt Schaf nie seinen Freund. Außerdem tut sich die Frage auf, ob man diese außergewöhnliche Fügung zwischen Wolf und Schaf als Freundschaft bezeichnen kann, wenn sie nur einmalig ist.

¹⁰⁹ Siehe Simon-Pätzold

Hälfte von dem, was Wolf so von sich gibt. Es versteht dazu immer die bessere Hälfte¹¹⁰. Auch dadurch wird das Unmögliche möglich. Weil Schaf ist, wie es ist, macht es Wolf einen Strich durch die Rechnung - bei so viel Unschuld und Vertrauen fällt es ihm immer schwerer, das Böse, was er im Schilde führt, auch durchzuführen. Anders gesagt: Die vermeintlich naive Blindheit von Schaf, die nur dem Guten Augen macht, setzt das frei, was nötig ist, damit eigentliche Todfeinde Freunde werden können¹¹¹.

Etwas geschieht mit Wolf. Er empfindet einen Knoten im Magen, ein Gefühl, das er nicht haben dürfte, wogegen er sich aber auch nicht wehren kann. Wolf fühlt Sympathie, Wohlwollen für Schaf und merkt, dass er über die Möglichkeit verfügt, Schaf leben zu lassen. Die Möglichkeit einer Freundschaft liegt nun alleine in Wolfs Händen. Dass überhaupt eine Möglichkeit zum Überleben und zur entfaltenden Freundschaft gegeben ist, liegt zum anderen also daran, dass die entstandene gemeinsame Zeit Wolf verpflichtet, Verantwortung zu übernehmen. Wolf hat durch die Zeit nicht nur die Möglichkeit bekommen Verantwortung übernehmen zu können, sondern er ist gezwungen, Verantwortung zu zeigen, er muss Verantwortung dafür übernehmen, was weiter passiert.

Als Wolf beinahe ertrinkt und nur einer ihm helfen kann, wächst Schaf über sich hinaus, wird zum tapferen Helden, der Wolf aus dem Eisloch zieht, ihn auf den Schlitten hievt und durch unheimliche Finsternis zu einem Haus schleppt - Wolfs Haus, was Schaf zunächst entgeht.

Schaf hätte Wolf nicht retten müssen; nach den vielen Andeutungen, in Wortspielen und Reimen, die Wolf gemacht hat über sein Vorhaben Schaf zu fressen, ist es sogar – allerdings nur für den Leser, der nur den Kopf darüber schütteln kann, dass Schaf die wahren Absichten des Wolfes immer noch nicht durchschaut hat - erstaunlich, dass Schaf ohne Zögern, ohne Nachdenken oder Abwägen, sein eigenes Leben, das durch Zufall hätte gerettet sein können, wieder aufs Spiel setzt um Wolf wieder ins Leben zu helfen. Für Schaf steht es aber außer Frage, dass er Wolf zur Hilfe kommt. Wolf ist der Freund, den es sich schon immer gewünscht hat (S. 24), den gibt Schaf nicht so einfach auf. Es scheint instinktiv zu spüren: Der Wunsch nach Freundschaft entsteht rasch, die Freundschaft aber nicht (Aristoteles 2000: 34). Dazu: Freundschaft braucht Vertrauen¹¹².

Nun hat Schaf also auch noch Wolfs Leben gerettet. Schaf reibt Wolf mit seinem Schal trocken, packt ihn ins Bett, legt sich dazu um ihn zu wärmen. Da erfährt Wolf durch Leiblichkeit, wie ungeahnt weich ein Schafsohr ist. Und wie es ist es festzuhalten und damit einzuschlafen. Auch bildlich wird sehr deutlich, wie wichtig dieses Spüren, Fühlen, kurz: das Intime für Freundschaft ist (S. 58-59).

¹¹⁰ Dies sorgt natürlich für viele humoristische Szenen im Buch und macht den Humor der Geschichte aus. Man muss diese Szenen also nicht zwingend philosophisch interpretieren, so wie es hier gemacht wird.

¹¹¹ Siehe Knödler

(→ für eine etwas andere Perspektive und Sichtweise siehe 3.4.3. Der Dritte, der Feind und 4.2.1 Schaf fürs Leben).

¹¹² Viele weitere Fragen ergeben sich aus der Geschichte, wie z.B. hier: Wieviel Vertrauen soll man einem Freund entgegenbringen?

Abbildung 1: Schaf fürs Leben: 58-59

Aus: Maritgen Matter, Anke Faust, *Schaf fürs Leben*, 2003, Oetinger Verlag

Hier möchte ich nun kurz die interpretierende Beschreibung unterbrechen und allgemeiner werden.

Die Erläuterungen zu der Geschichte beinhalten viele Motive, Ideen und Andeutungen die dazu beitragen können, die außergewöhnliche Fügung zu verstehen zu versuchen: Die Wesensart der Tiere, Zeit, Vertrauen, Verantwortung, Intimität, etc.¹¹³ Der Kern dessen, was die obige Beschreibung zum Ausdruck bringt, der Schlüsselbegriff, der aus den beschriebenen Veränderungen Wolfs und Schafs hervorkommt – in Bezug auf die Frage, der hier nachgegangen wird – , liegt, meiner Meinung nach, wie bei *Ole will kein Niemand sein*, aber darin, dass der Unbestimmtheit ein Platz eingeräumt wird.

Sowohl Wolf als Schaf schaffen es, die eigene Andersheit sowie die Andersheit des Anderen zu bemerken, in Betracht zu ziehen, mit einzubeziehen, wodurch das Unmögliche sich ereignen kann. Wolf stellt auf der einen Seite fest, dass er sich auch anders als der durchschnittliche Wolf verhalten kann, dass er von der 'Norm' Schafe zu fressen abweichen kann. Selbst Nahrungsbedürfnisse¹¹⁴, so wird ihm klar, sind nicht festgelegt und unwandelbar. Sie können durch Erfahrungen und veränderte Lebensumstände verändert werden. Was ihm vorher nicht in den Sinn gekommen ist, weil die Handlungsalternative ihm überhaupt nicht nahe lag oder nicht gegeben war, tut sich ihm jetzt, da er sich nicht mehr als bestimmt und festgelegt begreift, als Möglichkeit auf. Eine Möglichkeit, die Wolf nützen will, und von der er spürt, dass er sie nützen soll, da Schaf ihm sehr wertvoll ist und er Schaf als Freund bedarf. Auf der anderen Seite, wie in dem vorigen Satz schon angedeutet wurde, lernt er ebenfalls Schaf auf eine andere Weise zu sehen: anders als Wölfe es gewohnt sind zu tun, anders als Schaf ihm zuerst erscheint. Schaf ist nicht nur Nahrung, nicht nur dumm; Schaf ist auch lustig, famos, nett und weich. Wolf erkennt, dass weder er noch Schaf festgelegt sind, sondern dass sie sich immer wieder von Neuem neu und anders verstehen können¹¹⁵.

Schaf seinerseits scheint am Anfang noch nie von Wölfen gehört zu haben, deswegen kann es Wolf ganz offen und ohne Vorurteile begegnen. Schaf besitzt noch kein festgelegtes Bild im

¹¹³ Auf die meisten Punkte wird im Verlauf dieses Kapitels weiter eingegangen.

¹¹⁴ Weil es hier um eine märchenhafte Fabel geht, muss man die Nahrungsbedürfnisse des Wolfes nicht nur als solche sehen, sondern man kann sie auch allgemeiner als Repräsentanten für Wolfs Bedürfnisse, Interessen und Präferenzen betrachten.

¹¹⁵ Diese Sichtweise ist, so jedenfalls zeigt die Geschichte, nur vorübergehend möglich.

Kopf davon, wie Wölfe so sind, was dazu beiträgt, dass es keine Angst vor Wolf hat, es nicht wegrennt und die Unmöglichkeit der Freundschaft nicht von vornherein eintritt, die Möglichkeit der Freundschaft demnach eine Chance bekommt. Später merkt es, über und durch die Beziehung zu Wolf und durch die Lage, in der es sich befindet (ähnlich wie bei *Ole will kein Niemand sein*), dass es nicht so feige ist wie es gedacht hat: Es gelingt ihm Wolf zu retten und nach Hause zu bringen. Die Geschehnisse ermöglichen es Schaf, sich neu zu definieren und neu zu bestimmen.

Es möge dahingestellt sein, ob Wolf und Schaf zu der Einsicht gelangen, welche wichtige Rolle die Unbestimmtheit für ihre außergewöhnliche Erfahrung gespielt hat, dem Rezipienten wird beim Lesen vor Augen geführt, wie wichtig es ist Unbestimmtheit in Freundschaft eine Rolle spielen zu lassen.

Schaf fürs Leben bleibt aber nicht bei der 'positiven' Rolle der Unbestimmtheit stehen, sondern geht noch einen Schritt weiter, indem die Asymmetrie und Heterologie noch einmal problematisiert werden. Durch Wolfs Streben geht nämlich ein Riss. Denn seine neu entdeckte Freiheit ermöglicht zwar spontane Güte, in seinem Handeln gibt es aber immer noch die Möglichkeit zur Gewalt, eine destruktive Neigung, wodurch es nicht ausreicht, sich auf das Streben nach dem Guten zu verlassen¹¹⁶. Es reicht nicht aus, das sieht Wolf ein, dass er Schaf nicht essen will, da die Lust Schaf zu essen und sein natürlicher Trieb ihn manchmal einholen. Deswegen muss sein aufrichtiges Wollen gleichzeitig auch ein Sollen implizieren, oder anders formuliert: Er muss für sein Wollen Verantwortung übernehmen. Darum fleht er Schaf an, ihn zu verlassen. Es erscheint ihm die einzige Möglichkeit, Schaf zu retten. Er überzeugt Schaf, dass er krank sei, dass seine Krankheit dem Schaf zum Verderben würde. Er beweist Verantwortungsgefühl, freundschaftliche Liebe zu dem netten Schaf, das Seilchen springen kann und ihm das Leben gerettet hat. So wird auch Wolf zum Lebensretter.

Macht zuviel Heterologie und Asymmetrie eine Freundschaft doch unmöglich? Weist die Geschichte am Ende die Möglichkeit der Heterologie und Asymmetrie in Freundschaft dennoch zurück¹¹⁷? Meiner Meinung nach tut sie dies nicht, sie hebt aber die Ambivalenz und Fragilität der Freundschaftsbeziehung hervor, die möglicherweise zunehmen, wenn Heterologie und Asymmetrie in so extremem Maße vorhanden sind. Freundschaft wird in *Schaf fürs Leben* nicht idealisiert (siehe auch weiter). Die Geschichte zeigt, dass Freundschaft überall "entflammen" kann, wo Subjekten sich begegnen. Sie kann weder erzwungen noch

¹¹⁶ Vergleich Haker 2000: 58; Die Interpretation basiert auf eine anthropomorphe Sichtweise. Auch hier gilt wieder, dass man die Geschichte ganz anders interpretieren kann.

¹¹⁷ Die Meinungen der Interpreten/Rezensisten gehen hier weit auseinander. Vergleiche z.B. "Schöner und überzeugender, schlichter und anrührender lässt Freundschaft sich kaum auf den Punkt bringen" (Knödler). mit "Eine friedliche Koexistenz und tiefe Freundschaft kann es bei der gegebenen Rollenverteilung niemals geben, allenfalls eine Art Gentleman Agreement, bei dem jedes Tier dem anderen aus dem Wege geht" (Verfügbar über: <http://www.planetmensch.de/modules.php?name=eBoard&file=viewthread&tid=4180>, (Zugriff: 21.07.05)).

verboten werden und gegen den sozialen Zusammenhang existieren¹¹⁸. Dies bedeutet aber zugleich, dass sie sehr schwierig sein kann und viel Verantwortung von den Partnern verlangt. In *Schaff fürs Leben* wird dies meines Erachtens so ausgedrückt, dass man manchmal loslassen muss, was man sehr liebt um so Liebe und Freundschaft zu erhalten, um sie also in dem Loslassen zurückzugewinnen.

Fazit: Mit dem Einführen von Unbestimmtheit, Asymmetrie und Heterologie weisen die Geschichten eine häufig vorkommende Auffassung von Freundschaft zurück (oder stellen sie zumindest in Frage), welche Freundschaft als eine symmetrische Beziehungsform zwischen Gleichen auffasst, wie sie z.B. Aristoteles vertritt:

Jedenfalls bestehen die bisher genannten Freundschaften auf der Grundlage der Gleichheit. Beide Partner empfangen voneinander und wünschen einander das Gleiche und tauschen eines gegen das andere aus (...) Eine andere Art der Freundschaft ist die, welche auf Überlegenheit (des einen Partners) beruht, z.B. die des Vaters zum Sohn und allgemein: die des Ältern zum Jüngeren; ferner die des Mannes zur Frau und allgemein: die des Gebieters zum Gehorchenden. (...)

Bei allen Freundschaften, die durch das Übergewicht des einen Partners charakterisiert sind, muss auch der Grad der Zuneigung proportional sein, (...). Denn wenn die Zuneigung dem anderen entsprechend seiner Würdigkeit entgegengebracht wird, dann entsteht in gewissem Sinne Gleichheit, die ja bekanntlich als Merkmal der Freundschaft gilt (Aristoteles 2000: 36-37).

Diese Zurückweisung ist übrigens – überraschenderweise für mich - nicht nur in diesen ausgewählten Geschichten vorzufinden. In ziemlich vielen Büchern¹¹⁹ wird - aber dann nebenbei, indirekt oder unhinterfragt - die komplette Symmetrie und Reziprozität in Freundschaft zerbrochen dargestellt, indem auch ungleiche Partner, zwischen denen es Machtunterschiede gibt (sei es, weil es um eine Erwachsenen-Kind oder Tier-Kind Beziehung geht, sei es weil es um Kinder unterschiedlichen Alters, Status in der Klasse, etc. geht) Freundschaftsbeziehungen eingehen, die auch als solche von den Beteiligten gedeutet und empfunden werden.

Überdies wird von den Figuren in manchen Geschichten¹²⁰ nicht der Gleichheit nachgestrebt, sondern das Andere wird im Anderen als wertvoll angesehen und anerkannt. Trotzdem wird in vielen Geschichten die Freundschaft auf Gleichheit aufgebaut und kann die Erfahrung der Unbestimmtheit des Freundes (wenn der Freund anders ist als man dachte, oder anders handelt als erwartet) das Ende der Freundschaft bedeuten oder Freundschaft (eine Zeit lang) im Wege stehen. Häufig treten in den *Harry Potter* Bände z.B. Konflikte auf zwischen Ron, Harry und Hermine, die oft darauf basieren, dass einer der Freunde unerwartet anders reagiert.

¹¹⁸ Vergleiche Eichler 2000: 230

¹¹⁹ Z.B. Tiger und Tom, Schaff fürs Leben, Zum Glück hat Lena die Zahnsäge vergessen, Herr der Diebe, Friedrich lernt Engel, Elias und die Omas aus dem Ei, Oma und Ich, Ein Kater schwarz wie der Nacht, Nickel Vogelpfeifer, Mittwochs darf ich spielen, Kleine Sprünge, Kannst du pfeifen, Johanna?, Spürnase Jakob Nachbarkind, Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen, Hodder der Nachtschwärmer, Drachenflügel, Der Hund der Unterwegs zu einem Stern war.

¹²⁰ Z.B. Herr der Diebe, Schaff fürs Leben, Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen, Der Hund der Unterwegs zu einem Stern war, Fünf Minuten vor dem Abendessen, Hodder der Nachtschwärmer, Kannst du pfeifen, Johanna, Allerhand vom Franz.

Der Konflikt zwischen Ron und Harry in Band 4 über das Trimagische Turnier (S. 302-306, 314, 351-352), sowie der Konflikt zwischen Ron und Hermine wegen ihres Engagements für die Hauselfen (S. 235-237, 463) können hier beispielhaft angeführt werden. Weiter sind die Konflikte ein Indiz dafür, dass Ron, Harry und Hermine Gleichheit anstreben (vgl. Kulik 2005: 313). In *der Hund der unterwegs zu einem Stern war* ist ein weiteres Beispiel gegeben.

3.3 Persönlich und Intim. Wo bleibt dabei das Ethische?

Nicht alle (philosophisch) geläufigen Charakterisierungen von Freundschaft werden in manchen Kinderbüchern in Frage gestellt. Die Annahme, dass Freundschaft eine persönliche (im Gegensatz zu Zweck- und Leistungsbeziehungen), selbstgewählte Beziehung charakterisiert, welche eine besondere Form der Anteilnahme an dem Anderen ist, die ihre Fundierung in dem Miteinander-sein, dem Wir-sein hat¹²¹, findet man in sehr vielen der von mir untersuchten Kinderbüchern vor. Anders gesagt, liefern diese Kinderbücher einen Freundschaftscode, der es nicht duldet, dass Persönliches und Intimes aus der Beziehung herausgenommen wird: Sympathie und Zuneigung, sich wohlfühlen und gerne mit dem Anderen zusammen sein bilden die Basis von Freundschaften¹²².

Anhand von *Kannst du pfeifen, Johanna?* lässt sich dies gut veranschaulichen.

3.3.1 Selbstgewählt und Intim

"Warum hab ich keinen Opa?" (S. 5) fragt Berra, als Ulf ihm über seinen Opa erzählt, darüber, was er seinem Opa zum Geburtstag schenken wird und was sie zusammen unternehmen werden¹²³. "Weiß ich nicht", antwortet Ulf und fügt hinzu: "Aber ich weiß, wo du einen finden kannst." (S. 5).

Wenn man keinen Opa hat, dann sucht man sich halt einen. So erzählt es die Geschichte *Kannst du pfeifen, Johanna?* jedenfalls. Und das ist gar nicht so kompliziert, denn alte, Opa-ähnliche Männer gibt es genügend im Altersheim. Man braucht sich nur einen davon auszusuchen. Da Berra auf keine Herkunftsbindung mit einem Großvater zurückgreifen kann – weil Berra keine Großväter mehr hat –, beschließt er also, diese Herkunftsbindung durch eine Wahlbindung zu ersetzen. Selbst gewählt ist die Beziehung (von Berra) allenfalls schon,

¹²¹ Vergleiche Helm 2005, Keller 1996, Eichler 2000

¹²² Damit möchte nicht gesagt sein, dass alle Kinderbücher suggerieren, dass man sich nur wohlfühlt in einer Freundschaftsbeziehung. Auch ambivalente Gefühle werden in Kinderbüchern mit Freundschaft in Verbindung gebracht.

¹²³ Die Sehnsucht nach Grosseltern wird in mehreren Büchern thematisiert (Vgl. *Elias und die Oma aus dem Ei, Oma*). Kinder in Büchern, die keine Grosseltern mehr haben, wünschen sich einen Opa oder eine Oma, denn Großeltern bedeuten – das wissen sie aus Geschichten ihrer Freunde und Schulkameraden: etwas geschenkt bekommen, zum Kaffee eingeladen werden, einen lieben Menschen kennen, gemeinsam etwas unternehmen, Geschichten erzählt bekommen, etc. Der Wunsch nach einem Großvater oder einer Großmutter drückt zugleich einen Wunsch nach freundschaftlicher Liebe, nach Geborgenheit und Beziehung aus.

aber: Pragmatisch, und gar nicht persönlich, gehen die beiden Jungen die Suche und Auswahl an. Im Altersheim suchen sie einen alten Mann, der wie ein Opa aussieht; nicht, ob er nett und sympathisch aussieht ist ausschlaggebend, sondern ob er den Opa-Kriterien der beiden Jungs entspricht: "Der da! flüsterte ich in Berras rotes Ohr. "Der sieht doch alt aus?" (S. 8). Da Ulfs Opa gerne Schweinshaxen isst, fragt Berra bei der Begrüßung auch noch: "Isst du vielleicht Schweinshaxen?" (S. 9). Nils muss die Frage zwar negativ beantworten, weil er aber Karten mit sich selber spielt und sie auch herein bittet, beschließt Berra, dass Nils ein guter Opa ist: Er reicht Nils die Ringelblume, die er für den neuen Opa mitgenommen hat und sagt "Bitte sehr, Opa!". Eine Umarmung von Nils als Reaktion besiegelt die Wahl und Berra hat seinen Opa bekommen.

Aus dem Vorangegangenen möge schon deutlich geworden sein, dass Sympathie, Zuneigung, sich wohlfühlen, etc. zunächst einmal gar keine Rolle zu spielen scheint. Der Anfang der Beziehung von Nils und Berra zeichnet sich bei Berra nicht so sehr aus durch Neugierde, Offenheit und Sympathie für Nils Person, sondern es geht ihm vor allem darum Nils beizubringen, wie sich ein Opa benimmt. Nils soll die Opa-Rolle nicht selbst erfüllen, denn die Regeln liefern die Opa-Stories von Ulf¹²⁴.

"Mehr gibt's nicht zu sehen", seufzte er. "Was machen wir jetzt? Hier gibt es nicht besonders viel zu tun."

"Ulfs Opa lädt ihn immer zum Kaffee ein," sagte Berra. (S. 10)

Plötzlich drehte Berra sich um: "Opa, ich hab was vergessen", sagte er.

"Aha". Was denn?"

"Also, wenn man seinen Opa besucht, kriegt man immer ein bisschen Geld von ihm. Ulf kriegt immer welches." (S. 13)¹²⁵

Ganz uneigennützig gehen die Jungs mit Berras Opa dabei nicht um, am Anfang geht es, wie aus den vorhergehenden Fragmenten deutlich wird, auch um Geld und Kuchen¹²⁶. Berra ist aber sehr zufrieden mit seinem Opa, es gefällt ihm bei ihm und Nils scheint ebenfalls glücklich zu sein. Ihnen macht das Spiel Spaß und es wird beiden im Spiel wirklich ernst¹²⁷. Das Spiel nimmt Berra, Ulf und Nils mit, sie können nicht mehr nicht mitspielen. Spielend werden die Jungs und Nils mit einander vertraut. Sympathie und Zuneigung, sich wohlfühlen und Intimität treten in ihre Beziehung ein. Die Regeln des Spiels werden mehr und mehr die eigenen, die ihrer eigenen Beziehung und immer weniger die der Opa-Stories von Ulf. Denn mehr und mehr bringen auch die Spieler sich selber ein und nicht ihre Rolle des Enkels oder

¹²⁴ Vergleiche Rezension in der Taz, 21.12.01, Verfügbar über: <http://www.taz.de/pt/2001/12/21/a0241.nf/text>, (Zugriff: 21.11.05)

¹²⁵ Es gibt viele weitere Beispiele.

¹²⁶ Mit Hondrich (Hondrich 2004: 159) könnte man es aber auch als die gegenseitige Unterstützung von Jung und Alt verstehen: "Die rüstigen Rentner haben oft Fertigkeiten und Geld zu bieten, Kinder und Enkel lohnen es ihnen mit Besuchen, Zuwendung und Pflege".

¹²⁷ Das Risiko, welches das Miteinander-vertraut-werden in sich birgt, nämlich das der Entfremdung Ibid.: 121, tritt nicht ein: das Spiel gelingt.

des Großvaters¹²⁸. Erst jetzt zeichnen sich die ersten Andeutungen ab, dass die Beziehung zwischen Berra und Nils eine freundschaftliche werden kann.

Opa Nils erzählt gerne und oft über seine Frau und gibt so wichtige Sachen über sich selbst preis. Auch Berra hat immer mehr Interesse an seinem Opa. Mehr als etwas an Nils heranzutragen, möchte er jetzt etwas über ihn erfahren¹²⁹.

"Und du liegst also hier und lässt es dir gut gehen."

"Ja, heute will ich bloß im Bett liegen und nachdenken", sagte Onkel Nils. (...)

Ich denke auch über eine Menge nach", sagte Berra schließlich.

"Aha, und worüber denkst du denn nach?", fragte Onkel Nils.

"Was du wohl besonders gern gemacht hast als du klein warst", sagte Berra.

(...) "Gibt es noch etwas worüber du nachdenkst?"

"Ja, ich wüsste gern, warum du immer Pflaster am Kinn hast", sagte Berra. (S. 20)

Obwohl Nils Berras Wahlopa ist und Berra und Nils gegenseitig eine Bindung in Freundschaft eingegangen sind, bleibt bei Opa Nils dennoch – oder vielleicht gerade deswegen – ziemlich lange die Angst bestehen entbunden und entlassen zu werden. An seinem so ernannten Geburtstag bringt er dies zum Ausdruck:

"So, so, ihr kommt also doch noch", sagte er. "Ich glaubte fast, ihr hättet mich vergessen."

"Das tun wir nie", sagte Berra. "HERZLICHEN GLÜCKWUNSCH OPA!" (S. 24)

Während der Geburtstagserlebnisse spürt Nils, dass Berra es nicht nur so gemeint hat, dass sie ihn nie vergessen werden. Opa Nils stellt eine wichtige Bezugsperson für Berra –und auch für Ulf – dar, auch ohne mit ihnen in einer verwandtschaftlichen Beziehung zu stehen.

Bei der abendlichen Feier im Wäldchen bringen sowohl Berra als Nils zum Ausdruck, dass sich ihre Beziehung durch die gemeinsame Zeit verändert hat, verwandelt hat: Der Prozess des Vertrautwerdens hat für Geborgenheit gesorgt und ihre Freundschaft familiär, sowohl in der Bedeutung von vertraut als auch von Familie, gemacht.

"Die sind mit Gelee", sagte ich. "Mein Opa liebt so was."

"Aber ich tu das nicht", sagte Onkel Nils.

"Das tut bestimmt niemand in unserer Familie", sagte Berra.

(...) "Wer hatte das gedacht, dass ich so einen Enkel wie dich kriegen würde", sagte er schließlich.

"Ja, und dass ich so einen Opa wie dich kriegen würde", sagte Berra. (S. 35)

Nils kann nun ganz er selber sein, braucht keine Rolle mehr zu spielen. Er spielt nicht Berras Opa sondern ist Berras Opa. Das bestätigt Berra am Ende des Buches noch einmal ganz kräftig, als Nils beerdigt wird:

¹²⁸ Da er zum Beispiel nicht Angeln fahren kann, weil er sich so leicht verläuft, unternimmt er mit den Jungs was anderes: Nils, Berra und Ulf bauen einen Drachen mit "(...) einem Schal mit Rosenmuster aus dünnem, glänzendem Stoff. "Den habe ich einmal meiner Frau geschenkt", sagte er. "Fühlt ihr, wie weich er ist?" Wir fühlten, wie weich er war. "Und wie leicht?", fragte er zufrieden. (S. 16)".

¹²⁹ Die Geschichte könnte man auch unter dem vorigen Gesichtspunkt (Rolle der Unbestimmtheit) betrachten.

"Nils war ein fröhlicher Mensch. Vor allem gegen Ende", sagte er [der Pfarrer]. "Wir hatten ihn alle gern. Daher brauchte er nie allein zu sein, obwohl er keine Verwandte hatte."
Da streckte Berra die Hand hoch und wedelte so heftig, dass alle herschauten.
"Er war aber mein Opa", sagte er.

So zeigt die Geschichte *Kannst du pfeifen, Johanna?* beispielhaft, wie das Persönliche und Intime unabdingbar für eine freundschaftliche Beziehung sind.

Nicht immer wird in den Geschichten der Übergang von Bekanntschaft zu Freundschaft ausgeleuchtet. Oft geschieht das Freund-sein, ganz plötzlich, durch einen bedeutsamen Vorfall: "Ab da waren wir Freunde¹³⁰." Erst innerhalb einer schon bestehenden Freundschaft werden dann die Entwicklungen beschrieben. Deshalb wird häufig nur indirekt betont, dass Freunde selbst gewählt werden, indem gezeigt wird, dass man mit den Freunden etwas Gemeinsames unternimmt, sich um die Freunde bemüht/sich für die Freunde einsetzt etc.

3.3.2 Leiblichkeit, Sinnlichkeit und Gefühle

Innerhalb einer intimen, innigen Freundschaft nehmen Leiblichkeit, Sinnlichkeit und Gefühle häufig einen bedeutenden Platz ein. Nebenbei oder ausführlicher in Worten umschrieben, wie z.B. in *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*,

Und dann sah ich, dass Rainer weinte, ganz leise weinte. Seine Tränen tropften einfach in den Staub. Irgendwann fing er an, wieder ruhiger zu atmen, und dann kletterten wir vorsichtig aus dem Fenster.

Rainer sagte keinen Ton. Er nahm nur meine Hand und hielt sie fest (S. 33).

Er grinste schief und verlegen. Und wieder sah ich diese kleine Lücke zwischen seinen Schneidezähnen. Und er roch nach nasser Wolle, nach Wiese und nach Knallplättchen. Und plötzlich fürchtete ich mich nicht mehr (S. 59)

Und dann gähnte er und rollte sich zur Seite. Und auf einmal wurde auch ich ganz müde und ich kuschelte mich an ihn und dann sind wir wohl eingeschlafen. (S. 64)

oder Hodder der Nachtschwärmer,

"Komm mal her." Der Vater schob seinen Stuhl zurück, damit Hodder Platz hatte. Er war schon zu groß, um auf dem Schoß zu sitzen, sodass ihn sein Vater einfach umarmte. So standen sie eine ganze Weile, Hodder mit dem Rücken zu seinem Vater, der ihn fest an sich drückte. (...)

"Ich weiß nicht, was ich ohne dich anstellen sollte", flüsterte Hodders Vater. "Du bist mein bester Freund." (S. 172)

und/oder in Bildern gezeigt (siehe dazu das vorhin schon erwähnte Bild in *Schaf fürs Leben* (S. 58-59) und die Bilder in *Tiger und Tom* im folgenden Abschnitt), oder nebenbei erwähnt

¹³⁰ Z.B. *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, S. 15

zeigen viele Kinderbücher, dass das Spüren, das Tasten, Streicheln, Anfassen, Kuscheln, riechen, Sehen, Umarmen, etc. beim Sich-Kennenlernen und Näherkommen, in der freundschaftlichen Beziehung eine bedeutende Rolle spielt (siehe auch weiter: 3.3.2. Leiblichkeit, Sinnlichkeit und Gefühle). Diese Leiblichkeit und Sinnlichkeit wirkt auch zwischen Mädchen und Jungen sehr unproblematisch und normal: Sie wird meistens asexuell und nicht erotisch eingeführt und dargestellt¹³¹.

Da Leiblichkeit immer Teil der Freundschaftsbeziehungen ist in Kinderbüchern, kann man behaupten, dass sie Reicholds leiblich gedachtem Personbegriff¹³² entspricht. Dieser

begründet die für die Ethik relevante Bezogenheit auf Andere, ohne damit die Begriffe des Selbstbewusstseins oder der Rationalität von Personen auszuklammern oder einen Dualismus von Geist und Körper zu eröffnen (Reichold 2004: 17-18).

3.3.3 Ich, Du, Wir

In manchen Büchern wird vor allem das Wir-sein der Beziehung herausgestellt, in anderen wird mehr auf das Ich und das Du der Beziehung fokussiert, oder man findet eine Mischung vor. Als Kontrastfolien können hier *Tom und Tiger* und *Ole will kein Niemand sein* angeführt werden. Zwar kommen in beiden Büchern sowohl das Ich-Du als das Wir vor, zunächst wird vor allem eine der beiden Ebenen sehr stark in den Vordergrund gerückt.

In *Tom und Tiger* steht das Thema freundschaftliche Liebe in einer Freundschaft zwischen einem Kater und einem kleinen Jungen, in einer Freundschaft also zwischen Mensch und Tier im Mittelpunkt.

In wenigen Sätzen und den vielen dazu gehörenden Bildern, worin Gedanken und Gefühle zum Ausdruck gebracht werden, wird dargestellt, was die Freundschaft zwischen Tom und seinem Kater ausmacht. Dabei stellt sich heraus, dass das Zusammengehören, das Wir-sein und die Liebe¹³³ zentrales Element ihrer Beziehung ist. Die Geschichte scheint sich dabei um

¹³¹ Nur in wenigen Geschichten deutet das Sich-Umarmen, Anfassen, etc. in bestimmten Situationen auf Verliebtheit und/oder "erotische" Kinderliebe hin (wobei auch hier manche Kindergeschichten die Möglichkeit einer freundschaftlichen Liebe offen lassen, wie z.B. im späteren Verlauf von *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*). Vergleiche Schilchers Ausführungen (Schilcher 2001: 219-234) über die Darstellung von Liebe und Erotik in der realistischen Kinderliteratur.

¹³² Reichold thematisiert in ihrer Dissertation *Vergessene Körperlichkeit*, wie es der Titel schon andeutet, die Körperlichkeit als vergessenen Aspekt des ethischen Personbegriffs. Mit der Verbindung von dem phänomenologischen Begriff der Leiblichkeit mit der analytischen Personsdiskussion versucht sie eine dualistische Trennung von mentalen und körperlichen Bestimmungen in der Ethik zu bezwingen.

¹³³ Wenn hier in diesem Zusammenhang von Liebe die Rede ist, so wird damit nicht der eingeschränkte Sinn angedeutet, den der Begriff seit der romantischen Aufwertung der sexuellen Intimbeziehung erlangt hat. Hier wird Liebe auf eine neutrale Weise verwendet, wie es von Honneth vorgeschlagen worden ist: "Unter Liebesverhältnissen sollen hier alle Primärbeziehungen verstanden werden, soweit sie nach dem Muster von erotischen Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind Beziehungen aus starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen bestehen" (Honneth 1992: 153).

das folgende Bild und den dazu gehörenden Satz: "Jetzt gehören Tiger und Tom zusammen" aufzubauen.



Abbildung 2: Tiger und Tom: 10

Aus: Klaus-Peter Wolf, Jan Birck, *Tiger und Tom*, 1999, Loewe Verlag

Dieses Bild wird am Ende der Geschichte noch einmal leicht variiert (und in einer andern Umgebung) wiederholt (S. 36) und auch auf der Titelseite abgebildet:



Abbildung 3: Tiger und Tom: Titelseite

Aus: Klaus-Peter Wolf, Jan Birck, *Tiger und Tom*, 1999, Loewe Verlag

Die Geschichte erzählt, wie es dazu kam und vor allem, was es bedeutet, dass Tiger und Tom sich lieben und zusammengehören. Dabei werden Fürsorge, Intimität und Vertrautheit, gemeinsame Aktivität und Vertrauen als wichtige Elemente des Zusammengehörens ausbuchstabiert.

Dieses Wir der Beziehung findet man sehr häufig vor in Büchern, die über die Abenteuer einer "Freundschaftsbande" erzählen. Dabei liegt die Freundschaft der Gruppe zwar an der Basis der Geschichte und läuft immer mit, dennoch machen meistens die Abenteuergeschichten das zentrale Thema des Buches aus. Als Beispiele kann man hier viele

Serien nennen, wie z.B. *Fünf Freunde, die drei ???*, als auch die *Harry Potter* Bücher. In diesen Büchern machen meistens gemeinsame Aktivitäten und Vertrauen die Grundlage der Beziehung aus. Meistens sind die Freunde auch Gleiche und die freundschaftliche Beziehung wird nicht weiter ausgearbeitet oder beleuchtet¹³⁴.

In *Ole will kein Niemand sein* wird Freundschaft sehr stark aus der Ich-Du Perspektive betrachtet. Schon der Anfang der Geschichte weist darauf hin:

"Ich?", fragte Ole.

Die Sonne schaute hervor. Sie blinzelte nicht.

Die Sonne sah.

"Ja klar, du", sagte Anna. (S. 5)

Auch in den ersten zwei Bildern¹³⁵ wird deutlich gemacht, dass Ole gleichzeitig ein Ich und ein Du ist, wenn er Ich fragt, Du als Antwort bekommt und auf diese Weise etwas über sich selbst erfährt.

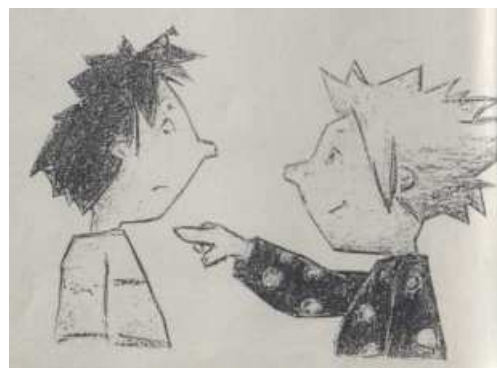


Abbildung 4: Ole will kein Niemand sein: 4, 6
Illustrationen von Dieter Konsek
© Arena Verlag GmbH, Würzburg

Das Ich-Du wird in der Geschichte aber noch auf eine andere Weise verstanden. Ole ist nicht allein, er steht in Beziehung zu Anna und zusammen sind sie Ich-Du, Ole-Anna, nur ganz am Ende der Geschichte aber Wir.

¹³⁴ *Herr der Diebe* stellt in diesem Sinne eine Ausnahme dar. In diesem Buch wird die Freundschaft zwischen Prosper, Bo, Wespe, Riccio, Mosca und Scipio, einer Kinderbande, viel gebrochener dargestellt und sie ist mit eines der wichtigsten Themen im Buch – wobei es sich hier um eine phantastische Abenteuergeschichte handelt. Obwohl auch in dieser Beziehung das Wir-Gefühl sehr stark ist, z.B.

Sie alle hatten ihren Schlafplatz im hinteren Teil des Kinos, dicht beieinander, denn nachts, wenn sie die Lichter gelöscht und die letzte Kerze ausgeblasen hatten, füllte sich der große, fensterlose Saal mit solcher Schwärze, dass sie sich alle käferklein und verloren fühlten. Gegen das Gefühl half nur die Wärme der anderen (S. 29)

und die Bande eine Ersatzfamilie bildet, worin die Kinder sich gegenseitig helfen und unterstützen, und die Bande stark zusammenhält, so werden doch auch Konflikte ausgetragen und die Ich-Du Perspektive mit einbezogen.

¹³⁵ S. 5 und 6

Wenn Ole über sich selbst nachdenkt, wenn er sich selber vorstellt oder Ich sagt, dann kommt er ziemlich schnell auch auf Anna zu sprechen. Denn Anna ist es, die auf Ole zeigt - mit 'direktem Zeigefinger' - und sagt, was er machen soll. Was sie sagt, wird nicht in Frage gestellt. So wird Ole von Anna bestimmt. Deswegen hofft Ole manchmal, dass Anna sich ändern könnte ("das ihr Finger vielleicht 'abfallen' könnte"), denn das würde für Ole vieles leichter machen. Es würde bedeuten, dass Anna nicht mehr auf Ole zeigen kann, Ole nicht so sehr mehr bestimmen kann. Es würde mit sich bringen, dass Ole sich nicht in die Ecke gedrängt fühlt. Dennoch hat er gleichzeitig wirklich Angst davor, denn:

Ole wollte, dass Anna Anna war.
 Und das war sie.
 Das war gut, von Grund auf gut.
 Denn dann war er Ole. Genauso wie jetzt (S.8).

Dazu stellt Ole oft wegen Anna die Frage nach sich selbst. Diese Frage erweist Ole, im Sinne Bubers¹³⁶, als dialogisches Wesen. Buber bezeichnet den Menschen als ein "dialogisches Wesen", das auf die "Du-Beziehung" angewiesen ist, da für Buber das "Du" konstitutive Bedeutung für das Ich hat, für das Personsein des Menschen. Im Angesprochenwerden durch ein Du erfährt sich das Ich nämlich als Person, als Ich. Für Ole bedeutet dies nun: Er stellt die Frage nach sich selbst - wegen Anna -, die Antwort aber kann er sich nicht nur selber geben. Als Fragender findet Ole mehr als sich selbst, weil er sich von der Anna her fragend als Ich begreift und auf Antwort wartet (Baumgärtner 1995: 97-98). Was in der Geschichte zum Ausdruck gebracht wird, ist, dass Ole meint, dass er nicht das ist, was er mit sich selber ist, er

¹³⁶ Bubers dialogische Philosophie (siehe dazu auch Wolf 1992: 147-163, Baumgärtner 1995: 94-121, Rütter 2000: 62-106), die er in seinem Hautwerk *Ich und Du* entwickelt, kann man das Kernstück seiner Sozialphilosophie nennen (Wolf 1992: 147). Dabei führt Buber für die Wesensbestimmung des Menschen die Kategorie des "Zwischen" ein.

Seit 1905 entwickelte Buber sein dialogisches Prinzip. Es fand erstmals Eingang in *Die Legende des Baalschem*, und im Vorwort zu *Der große Maggid*. Dieses dialogische Prinzip als eine Philosophie der Begegnung beschreibt anhand der Grundworte 'Ich-Du' und 'Ich-Es' (Wolf 1992: 148) die beiden Haltungen des Menschen, mit seiner sozialen Umwelt in Kontakt zu treten. Dabei manifestieren sich die Beziehungen, die der Mensch mit seiner Umwelt eingeht, in drei Bereichen (siehe Rütter 2000, S. 73-74): die Beziehung des einzelnen Menschen zur Natur, zur Person des anderen Menschen und zu den geistigen Wesenheiten. Für Buber begrenzt sich das Dialogische also nicht auf die menschliche Welt, sondern er richtet seinen Blick auch auf transzendente Zusammenhänge. In religiöser Sicht ist die dialogische Beziehung zwischen einem Ich und dem ewigen Du grundlegend.

Während das Grundwort 'Ich-Es', das Es als die Ding-Welt gründet und die normale, alltägliche Beziehung des Menschen zu den Dingen und Menschen, die ihn umgeben, umfasst, gründet das Grundwort 'Ich-Du' die Welt der Beziehung mit dem Anderen (Wolf 1992: 149), die sich als Gegenseitigkeit, Dialog und Begegnung zeigt (Wolf 1992: 149). Die Begegnung mit dem anderen umfasst Unmittelbarkeit zwischen Ich und Du, Gegenseitigkeit und Gleichursprünglichkeit. Die Ich-Du Beziehung ist ein Dialog mit wechselseitig forderndem Charakter: Gefordert ist von sich auszugehen, nicht bei sich stehen zu bleiben (Siehe Rütter 2000, S. 86), Mitschöpfer zu werden. Unter Dialog versteht Buber ein Gespräch, das sich nicht in einem Aufeinanderlosreden erschöpft, die Beteiligten müssen sich einander zukehren. Dabei sieht Buber drei Möglichkeiten: Beobachtung, Betrachtung, Innewerden. Innewerden ist eine Begegnung mit einem Menschen, an dem mir etwas zuspricht, wobei nicht der zugewandte Mensch, sondern die Wirkung des Gesagtbekommens Gegenstand des Dialogs ist (Wolf 1992: 150).

Der Mensch erreicht so erst durch soziale Beziehungen sein Ich, dadurch dass er "am Du zum Ich" wird.

ist auch das, was sich zwischen ihm und Anna ereignet. Ole integriert Begegnung, Erfahrung und Beziehung in sich und nur von daher kann er sich selber sein und beschreiben¹³⁷.

Dass Ole denkt, ohne Anna unmöglich zu sein, wird in der Geschichte gleichzeitig auch noch folgendermaßen gedeutet: Mit Anna ist Ole nicht überflüssig, mit Anna ist er keine Null. Das bedeutet ebenfalls, dass Ole nicht allein ist, dass er jemanden hat, auf den er sich stützen kann und mit dem er etwas unternehmen kann.

Ole und Anna; Anna und Ole. Das war auf jeden Fall mehr als Niemand. (S. 11)

Er hatte Anna. Und Anna hatte ihn.
So und nicht anders war das.
Sie waren zwei. Eins plus eins.
Zusammen. (S. 12)

Man könnte beschließen, dass Bubers Worte: "Ich werde am Du; ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung" (Buber 1983: 15) am Ende der Geschichte in ihrer vollen Bedeutung veranschaulicht worden sind. Anna und Ole haben sich verwirklicht und verändert durch die Hinwendung zueinander und die Rückbeziehung auf die Bindung der Kräfte in sich selbst (Baumgärtner 1995: 202-203).

In ihre Ich-Du Beziehung verwirklichen sich Ole und Anna und sie erhalten von der Begegnung mit einander Sinn. Erst in ihrer Wechselwirkung, die durch das Höhlenabenteuer ausgelöst worden ist, können Anna und Ole sich selbst und den anderen erfassen, indem sie sich so zeigen, wie sie sind. In ihrer Beziehung vergleichen und unterscheiden sich Ole und Anna, um sich selbst entdecken zu können (Baumgärtner 1995: 176-177).

Die gemeinsame Erfahrung in der Höhle hat nun sowohl Ole als auch Anna ermöglicht sich selbst und einander anders zu erfahren, neu zu erfahren, wodurch sie nun auch ihre Beziehung neu erleben können.

Wenn Anna jetzt "Du" sagt, kann Ole "Ja, Ich" (S. 60) antworten, wenn sie "jetzt" sagt, kann Ole "Ja, jetzt aber" (S.61) entgegnen. Genauso wird in den letzten Bildern deutlich, dass Anna anerkennend "Du" sagt zu Ole (ihr Finger fasst Oles Brust an, Ole lacht dabei), wodurch Ole jetzt fröhlich und selbstsicher "Ich" sagen kann. Er weiß jetzt: Auch eIO gehört zu ihm aber eIO ist kein Niemand. Auch eIO erfährt Anerkennung.

¹³⁷ Wolf 1992: 147

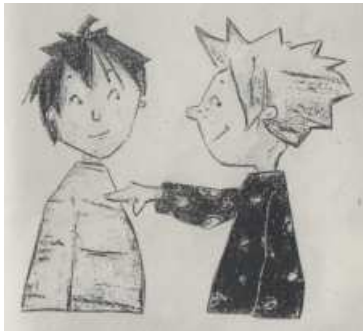


Abbildung 5: Ole will kein Niemand sein: 61 und 63
Illustrationen von Dieter Konsek
© Arena Verlag GmbH, Würzburg

Aus einer noch etwas andere Perspektive gesehen, könnte man mit Gamm (Gamm 2000: 223) sagen, dass Ole erst durch das Höhlenabenteuer erfährt, dass "der Andere ein unbestimmbar, ein unausdeutbar Anderer ist und bleibt", wie auch er selbst. Mehr noch: Dass die Unausdeutbarkeit des Selbst und des Andern kein Mangel, kein Defizit ist. Es versetzt ihn wie Anna vielmehr "produktiv in eine offene Situation", und bietet die Möglichkeit des "Neu-anfangen-könnens".

3.3.4 Das Ethische

Die philosophischen Fragen, die sich hier nun stellen, sind folgende: Worin besteht die ethische Dimension freundschaftlicher Beziehungen, die sich motivational primär aus persönlicher Bindung oder emotionaler Zuwendung ergeben und der das parteiliche Engagement für den Freund innewohnt? Kann man überhaupt von einer ethischen Dimension freundschaftlicher Beziehungen sprechen?¹³⁸

Denn für z.B. eine Moralphilosophie im Sinne von Kant, wo das moralisch Richtige aus einem unparteilichen Verfahren der Deliberation erwächst, liegt es nicht nahe, etwas als moralische Verpflichtung zu bestimmen, was sich aus solchen persönlichen Beziehungen ergibt, oder solche Beziehungen als ethisch zu verstehen¹³⁹ (Honneth 1997). Konsequentialistischen Theorien fällt es, wegen ihrer Ausrichtung auf die Folgen einer Handlung, der Forderung des Nutzenmaximierenden Handelns, und der damit verbundenen Akteurneutralität¹⁴⁰, ebenfalls schwer, Freundschaft als moralisch zu bezeichnen¹⁴¹. Kurz

¹³⁸ Weitere ethische Überlegungen könnten die Frage nachgehen, was es ethisch zu bedeuten hat, dass Freundschaft so häufig und in solcher Vielfalt thematisiert wird.

¹³⁹ Freundschaft ist für Kant moralisch legitim, nicht aber moralisch vorzüglich (Vgl. dazu Eichler 2000: 235). Denn moralisch Gut ist erst, was aus dem pflichtgemäßen Handeln in Achtung vor dem Gesetz hervorgeht. Einen Freund zu retten, ihm zu helfen ist demnach nicht verwerflich, es stellt aber kein moralisches Verdienst dar; ihn nicht zu retten wäre aber schon eine moralische Verfehlung.

¹⁴⁰ In konsequentialistischen Theorien haben alle Personen ein gemeinsames Ziel: die bestmöglichen Zustände zu verwirklichen (wobei der Wert eines Zustandes unabhängig vom Standpunkt der handelnden Person ist). Man

gefasst: Moralische Theorien, in welchen Impartialität eine bedeutende Rolle spielt, sehen in Freundschaft, wegen der in ihr enthaltenen Partialität, keine moralische Beziehung.

Dennoch wird von den meisten Philosophen, die sich derzeit mit Freundschaft befassen, Freundschaft eine ethische Dimension zugeschrieben oder in ihr ein ethischer Kern erkannt.

Selbst- und Fürsorge. Sucht man in dem Textkorpus nach Hinweisen, um eine Antwort auf diese Fragen zu formulieren, so stellt sich heraus, dass Sorge, meistens im Sinne von Fürsorge, im minderen Maße von Selbstsorge, eine sehr wichtige Rolle in den meisten untersuchten Geschichten spielt¹⁴².

Selbstsorge findet man am häufigsten und ausführlichsten in den realistischen Kinderbüchern¹⁴³, wobei sie eng mit Individualisierungstendenz verbunden ist und nur in einer ganz bestimmten Auffassung vorgeführt wird, im Sinne von selber sein Leben in die Hand nehmen und etwas daraus machen, individuelle Lebensgestaltung; Selbst-Sorge wird hier nicht in Verbindung gebracht mit Machtausübung und Politik (wie z.B. bei Foucault) und sie ist auch weniger weit als bei Aristoteles gefasst.

Ausgangspunkt und Zielpunkt sind in vielen realistischen Kinderbüchern¹⁴⁴ stets der je Einzelne und die Frage nach dessen individuellem Glück. Selbstentfaltung, Selbstverwirklichung spielen dabei eine zentrale Rolle¹⁴⁵. In diesen Büchern manifestiert sich, wie Schilcher (Schilcher 2001, Kapitel 6) sehr schön aufzeigt, ein Glaube an das kreative

nennt die Gebote des Konsequentialismus daher akteur-neutral, im Gegensatz zu den deontologischen Ge- und Verboten, die immer einen Rückbezug auf die handelnde Person enthalten und demnach akteur-relativ sind.

¹⁴¹ Konsequentialismus steht persönlichen Bindungen nicht gegenüber, aber streitet Parteilichkeit ab. Die Folgen für den Akteur und die ihm Nahestehenden sind in den Gesamtfolgen enthalten, erhalten jedoch kein stärkeres Gewicht als die Folgen für Fremde.

¹⁴² Jan Vorstenbosch (Vorstenbosch 2005: 150) sagt in diesem Zusammenhang: "Emotionele en concrete aspecten spelen een veel grotere rol in allerlei speciale relaties die een natuurlijke oorsprong hebben, zoals de kind-ouder-relatie, een maatschappelijke basis, zoals beroepsrelaties, of een zeer persoonlijke kant, zoals vriendschapsrelaties. In al die relaties speelt zorg een concrete en vaak centrale rol". (Übersetzung: Emotionellen und konkreten Aspekte spielen eine viel größere Rolle in vielen speziellen Beziehungen, die einen natürlichen Ursprung haben, wie z.B. Kind-Eltern-Beziehung, auf eine gesellschaftlichen Basis fußen, wie z.B. Berufsbeziehungen, oder eine sehr persönliche Seite besitzen, wie Freundschaftsbeziehungen. In all diesen Beziehungen spielt Sorge eine konkrete und oft zentrale Rolle).

¹⁴³ Man findet die Selbstsorge in seltenen Fällen auch in andern, nicht-realistischen Kinderbüchern thematisiert; z.B. in *Dokter Deter*, wo die Selbstsorge am Ende der Geschichte ein ganz zentrales Thema wird. Dokter Deter arbeitet immer bis spät in die Nacht. Oft kommt er nicht dazu zu essen und muss seinen Diener ihm ins Bett tragen. Tage in tagaus aus macht er die Leute gesund, bis er eines Tages so müde und aufgebraucht ist, dass er beschließt wegzugehen, Zeit für sich selbst zu nehmen. Er beschließt nur noch, den Leuten zu helfen, wenn sie sehr, sehr krank sind.

¹⁴⁴ Vgl. Schilcher 2001

Beispiele des untersuchten Textkorpus: Lena möchte immer reiten, Nickel flunkert gute Noten, Nickel will die Eltern tauschen, Der gelbe Pulli, Fernsehgeschichten von Franz, Zum Glück hat Lena die Zahnsperre vergessen, Bolles toller Trick, Nellapropella, ...und zum Nachtschokoküsse, Lauras Geheimnis, Spürnase Jakob Nachbarkind, Drachenflügel.

¹⁴⁵ Kinder und Erwachsene in diesen Texten sind glücklich, wenn sie über kommunikative Fähigkeiten verfügen, die ihnen ermöglichen, Nöte und Ängste, Wünsche und Verlangen mitzuteilen und Krisensituationen zu meistern. Weiter sind für das Glück Geborgenheit und Akzeptanz der eigenen Individualität eine wesentliche Basis. Wenn diese Basisbedürfnisse erfüllt sind, so fühlen sich die Personen in der Lage, sich selbst zu entfalten und die Möglichkeiten der Aneignung und Gestaltung des eigenen Lebens wahrzunehmen und zu benutzen.

Potential, das von Kindern ausgehen kann und das für die weitere Modernisierung der Gesellschaft als notwendig erachtet wird.

Das individuelle Glück wird damit zum Maßstab von richtig und falsch. Aus den Texten lassen sich keine, fixen 'Erziehungsregeln' abstrahieren, sie bestimmen sich aus den individuellen Ansprüchen des Individuums. Um diese Ansprüche artikulieren zu können und zur Geltung zu bringen, bedarf es der Fähigkeit der Kommunikation. (...) Alle anderen, aus den Text ableitbaren ethischen Normen, lassen sich auf die Maximen des Anspruchs auf individuellen Glück und die Möglichkeit, dieses durch Kommunikation zu erreichen, zurückführen (Schilcher 2001: 256).

Freundschaft spielt in diesem Kontext insofern eine wichtige Rolle, als dass sie einerseits durch die Verlässlichkeit und Stabilität, die sie bietet, die Selbstverwirklichung mit ermöglicht und unterstützt. In der Freundschaft (vor allem zwischen Mädchen, oder zwischen einem Mädchen und einem Jungen) entwickelt sich ein Ort der Bestätigung, an dem die Bewältigung der inneren Konflikte und der eigenen Suche stattfinden kann¹⁴⁶. Andererseits umfasst die Selbstsorge immer auch die Sorge um den Freund. Sorge tragen für den Freund heißt, aufmerksam ihm gegenüber zu sein und die Arbeit der Sorge mit ihm gemeinsam zu betreiben, ihn bei seiner Selbstgestaltung zu unterstützen und daran teilzuhaben.

Sorge als Selbstsorge, wie sie in der realistischen Kinderliteratur vorzufinden ist, lässt nur wenige Möglichkeiten erscheinen, eine ethische Dimension von Freundschaft andeuten zu können. Da sie meistens als eine normalistische Strategie¹⁴⁷ erscheint, befindet sie sich vielmehr auf der Ebene der Sitten und sagt deshalb nichts über das Ethische aus.

Anders ist es mit der Sorge als Fürsorge.

Freundschaft wird in vielen Geschichten als eine besondere Beziehung der Fürsorge dargestellt, in denen Werte wie Vertrauen, Verlässlichkeit, Solidarität, Ehrlichkeit, Offenheit, Verantwortlichkeit etc. eine wichtige Rolle spielen und die dazugehörigen moralischen Kompetenzen erworben, ausgebildet und eingeübt werden können. Dazu konnte ich feststellen, dass das Prinzip der Fürsorge und Solidarität unter Freunden gegenüber dem der Gerechtigkeit bevorzugt wird. Gerechtigkeit wird nur selten thematisiert und kommt auch als Wert wenig in dem Textkorpus vor. Je asymmetrischer die Beziehung, oder vielleicht besser formuliert, je ungleicher die Partner sind, desto mehr rückt die Fürsorge in den Vordergrund. Außerdem nimmt Fürsorge auch in den Geschichten, in denen es sich um eine Freundschaft mit einem Tier handelt, einen zentralen Wert ein.

Tiger und Tom, *Ein Kater so schwarz wie der Nacht*, *Hodder der Nachtschwärmer* und *Herr der Diebe* möchte ich als Beispiele heranziehen um die Rolle, die Fürsorge für Freundschaft spielen kann, näher zu beleuchten.

¹⁴⁶ Vgl. Kehlenbeck 196: 193

¹⁴⁷ Link 1997: 75-80, Schilcher 2001

In *Tiger und Tom* rückt Freundschaft sehr stark in die Nähe der Fürsorge und in der Freundschaft wird die Zuwendung zu den Bedürfnissen des konkreten Anderen erkannt.

Schon ganz am Anfang ihrer Geschichte, noch bevor Tom und Tiger Freunde sind, spielt die Fürsorge eine entscheidende Rolle: Tom hat Tiger gerettet und mit zu sich nach Hause genommen (vgl. Wolf 1992: 9). Obwohl die Geschichte nichts aussagt über Toms Handlungsmotivation, so lässt sich aufgrund der gesamten Geschichte vermuten, dass Toms Handeln in dem Rahmen von Ricoeurs wohlwollender Spontaneität (Ricoeur 1996: 231) interpretiert werden kann. Für Ricoeur besteht das Wohlwollen in einer Fürsorge für den Anderen und die Anderen. Ricoeur verankert das Wohlwollen als spontanen Impuls und zugleich im reflektierten Streben nach dem guten Leben¹⁴⁸. Tigers Leiden nun – er war traurig, schrecklich dreckig und er hatte Angst – und die moralische Aufforderung die von ihm ausging, haben Gefühle in Tom ausgelöst, die sich spontan auf Tiger zubewogen¹⁴⁹. Er hat Tiger nicht allein gelassen nach der Rettungsaktion, sondern ihn mit nach Hause genommen. Er hat sich um Tiger gekümmert und sich um ihn gesorgt.

Die Forderung Tigers, in seinem Handeln und Leiden wahrgenommen zu werden, ist von Tom nicht als Sollensanspruch erfahren, sondern als Anspruch wie Ricoeur (Ricoeur 1996) sagt, im "Optativ", für den das Selbst in seiner wohlwollenden Spontaneität empfänglich ist¹⁵⁰.

Seitdem gehören Tiger und Tom zusammen.

Nun ist die freundschaftliche Beziehung zwischen Tom und Tiger eine Beziehung, welche in einer Asymmetrie beginnt und kontinuierlich in eine symmetrische Beziehung überführt wird. Obwohl es schon ganz deutlich wird, dass Tiger und Tom Freunde sind, so hat die Beziehung zwischen den beiden doch angefangen als eine Beziehung die sich eher mit einer Eltern-Kind als mit einer Beziehung zwischen Freunden vergleichen lässt. Denn Tiger ist am Anfang ein sehr bedürftiges Wesen. Toms Fürsorge ist dementsprechend zunächst vor allem eine Beziehung, die sich viel näher am Pol des Gebens als am Pol des Empfangens, bestimmen lässt.

"Alles was Tiger kann,
hat er von Tom gelernt.
Tom hat ihm beigebracht,
wie man aus dem Napf frisst
und wie man das Radio zum Jaulen bringt. S, 11
Er hat ihm gezeigt,
wie man auf Bäume klettert
Aber Tom hat Tiger
Nicht gezeigt,
wie man aus der Dachrinne
wieder herauskommt. (S12)

¹⁴⁸ Siehe Haker 2000: 57 und Haker 1999: 157

¹⁴⁹ Basiert auf Ricoeur 1996: 233

¹⁵⁰ Siehe auch Haker 1999: 157

Dabei wird in der Geschichte aber klar, dass Tom in seiner Fürsorge Tiger respektiert. Er räumt Tiger die Möglichkeit ein, sein eigenes Leben zu leben und auszurichten, und eine selbständige "Persönlichkeit" zu entwickeln. Er mischt sich nicht in das ein, was Tiger selbst zu leben hat. Er lässt Tiger seinen eigenen Weg gehen, eigene Erfahrungen machen. Toms Fürsorge, die man mit Heidegger (Heidegger 1963: 122) eine vorausspringende Fürsorge nennen kann, unterstützt Tiger, sich selbst angemessen einschätzen zu lernen und eigene Verantwortung zu übernehmen. Tom versucht Tigers Leben zu verfolgen, wobei er darauf bedacht ist, Tigers Autonomie und Freiheit nicht zu verletzen oder zu beschränken. Seine Fürsorge zeichnet sich durch Rücksicht und Nachsicht aus¹⁵¹.

Heidegger unterscheidet in *Sein und Zeit* zwischen einer vorausspringenden und einer einspringenden Fürsorge (Heidegger 1963: 122-124). Während die einspringende Fürsorge sich dadurch auszeichnet, dass man einem anderen Menschen ein Problem abnimmt und es an seiner Stelle löst, besteht die vorausspringende Fürsorge darin, dass man jemandem ein Problem nicht abnimmt, sondern es ihm verdeutlicht. Somit versetzt man ihn in die Lage, es autonom und unabhängig lösen zu können.

Durch übermäßiges Eingreifen kann die einspringende Form der Fürsorge dem Anderen Möglichkeiten der Selbstbestimmung nehmen, wodurch dieser abhängig oder beherrscht werden kann (Heidegger 1963: 122). Die vorausspringende Fürsorge respektiert den Anderen und räumt ihm die Möglichkeit ein, sein eigenes Leben zu gestalten und seine selbständige Persönlichkeit zu entfalten. Diese Fürsorge verhilft dem Anderen dazu, sich selbst einzuschätzen und eigene Verantwortung zu übernehmen. Diese Art der Fürsorge muss dazu einerseits das Leben des Anderen aufmerksam verfolgen. Andererseits ist Achtsamkeit notwendig, um die Autonomie und Freiheit des Anderen nicht zu verletzen oder zu beschränken. Diese Fürsorge ist deswegen durch Rücksicht und Nachsicht geleitet (Heidegger 1963: 123).

Tiger hat also die Freiheit etwas zu Erleben und auszuprobieren, und damit auch die Freiheit in Probleme zu geraten. Diese Sorge nimmt Tom ihm nicht ab, wohl aber ist er immer da um Tiger zu unterstützen beim Suchen nach einer Lösung. Dies wird im Buch sehr bildhaft dargestellt, indem Tom Tiger immer auffängt, Tiger sich aber trauen muss zu springen (S. 14-17 und S. 35).

Tiger will zu Tom.
Tiger springt.
Doch er kann nicht fliegen (...)
Aber Tiger hat Glück.
Tom fängt seinen Freund auf. (S.17)

¹⁵¹ Heidegger 1963: 123

Manchmal muss Tom dennoch "einspringen"¹⁵², wenn Tiger in große Gefahr gerät (S. 25-34), weil ihn zum Beispiel Bruno der Hund bedroht. Gleichzeitig wird in diesem Abschnitt der Geschichte besonders klar, dass die Beziehung zwischen Tom und Tiger, seit sie ihren Anfang nahm, symmetrischer geworden ist und Tom vielmehr als Freund und nicht so sehr mehr als Sorgender auftritt. Nicht nur Tom sondern auch Tiger kann jetzt "geben": Er nimmt Ermutigung und Bestätigung, gibt Vertrauen und affektive Zustimmung. In ihrer Erfahrung liebevoller Zuwendung erkennen sie sich als abhängig voneinander an¹⁵³.

Zusammenfassend kann man festhalten: In der Fürsorge steht weder Tom, noch das Besorgte zentral, sondern das Wohl des Anderen, also Tigers steht im Vordergrund der Beziehung, das in ein Netz persönlicher Verpflichtungen eingewoben ist¹⁵⁴. Toms motivierendes Leitbild orientiert sich daran, wer Tiger ist, so dass Toms Handeln gegenüber Tiger eher im Sinn einer personalorientierten als einer regelbegründeten moralischen Verpflichtung zu betrachten ist¹⁵⁵. Die Fürsorge ist auf Tiger ausgerichtet und hilft Tiger die Sorge für sich selbst aufzunehmen.

Dabei kann man feststellen, dass Tom mehr aus dem Bauch handelt als gut überlegt. Die Fürsorge wird in "Tom und Tiger" nicht charakterisiert als das Wahrnehmen, Interpretieren und Einschätzen einer Situation, worin die Handlungen bezüglich der Verletzbarkeit einer Person wohl überlegt und sorgfältig ausgeführt werden¹⁵⁶. Fürsorge wird vielmehr dargestellt als die Übernahme der Verantwortung in der Weise nach dem Guten für den Anderen und als eine Haltung der Aufmerksamkeit und Sorgsamkeit, die zurückzuführen ist auf eine sichere Spontaneität und eine "Gegebenheit auf jemanden/Ergriffenheit". Überdies macht die Geschichte deutlich, dass Fürsorge für die freundschaftliche Liebe eine sehr wichtige Komponente ist.

Dies kann als beispielhaft für die meisten untersuchten Kinderbücher gelten. Zugleich sind hiermit einige wichtige Punkte im Hinblick auf die Frage nach der möglichen ethischen Dimension von Freundschaft angeschnitten, nämlich Handeln als eine personalorientierte moralische Verpflichtung, Fürsorge als eine sichere Spontaneität und Liebe, worauf ich gleich weiter zu sprechen komme.

Weder wird aber die Fürsorge in Freundschaftsbeziehungen immer so gleichlaufend wie die in einer primären Bindung (z.B. Eltern-Kind) geschildert, noch wird die Fürsorge, welche in vielen Büchern in ihrer vorausspringenden Form als Ideal gilt, so unkompliziert und reibungslos ins Bild gebracht.

In *Ein Kater so schwarz wie die Nacht* z.B. wird die Fürsorge problematisiert, indem gezeigt wird, dass sie eine Bedrohung für die Autonomie und Freiheit des Gegenübers in sich birgt.

¹⁵² Ibid.: 122.

¹⁵³ Vgl. Honneth 1992: 153

¹⁵⁴ Vgl. Haker 2002: 253

¹⁵⁵ Vgl. Friedman 1993: 257

¹⁵⁶ Vgl. Vorstenbosch 2005: 155-168

Lukas bekommt einen Kater zum Geburtstag, etwas, wovon er nicht einmal zu träumen gewagt hätte (S. 19). Für Lukas beginnt zusammen mit Munkel ein neues Leben. Nichts ist mehr so wie es früher war (S.22). Das bedeutet nicht nur, dass Lukas nun einen guten Freund hat, mit dem er spielen kann und vieles erleben kann, es bedeutet ebenfalls, dass er jetzt für Munkel Verantwortung trägt und für ihn sorgt:

Von diesem Tag an dachte Lukas an fast nichts anderes als an seine Katze. (S. 21)

LUKAS hatte also viel zu grübeln und alles drehte sich um Munkel. Jeder Tag brachte ein neues Problem. Aber jeden Tag dachte Lukas auch, dass die Katze das Schönste in seinem bisherigen Leben war (S. 26).

Aus den Zitaten geht hervor, dass es für Lukas schwierig ist die Fürsorge als eine "Vorausspringende" zu gestalten. Oft hat er Angst, dass etwas mit Munkel passieren wird oder dass Munkel ihm weggenommen werden wird. Obwohl Lukas nur selten "einspringt", ist seine "vorausspringende" Fürsorge mit viel Kopfzerbrechen und Grübeln verbunden und deswegen nicht wirklich als "vorausspringend" zu charakterisieren.

Lukas hat außerdem nicht nur Angst, dass äußere Umstände ihn von Munkel trennen könnten, sondern auch die Freigabe zur Unabhängigkeit ist bei Lukas nicht ganz von einem affektiven Vertrauen in die Kontinuität der gemeinsamen Zuwendung getragen. Irgendwie hat Lukas mit Zweifeln zu kämpfen, ob sein geliebter Kater auch nach der Verselbstständigung seine Zuneigung aufrechterhalten wird¹⁵⁷.

Als Munkel von einem seiner Spaziergänge nicht zurückkommt, dauert es für Lukas ganz lange, bevor er mit der Situation zurecht kommt. Er muss erst lernen, dass die Erfahrung des Alleinseinskönnens mit der wirklichen Anerkennung von Munkel als Kater zusammenhängt.

"Das ist nicht genug!", rief Lukas. Jetzt war er ganz verzweifelt. "Ich will, dass du immer bei mir bist. Warum bist du von mir weggegangen? Was habe ich falsch gemacht?"

"Du hast nichts falsch gemacht", antwortete Munkel. "Du hast mich so gern gemocht, dass ich mich getraut habe, meinen eigenen Weg zu gehen. Ich weiß, dass du immer an mich denken wirst. Deswegen habe ich mich getraut, ein Kater zu sein, der ins Regenwetterland gezogen ist."

"Was ist denn daran so gut?", fragte Lukas. "Was ist im Regenwetterland besser als im Haus am Eberescheweg?"

"Ich weiß nicht", antwortete Munkel. "Ich weiß es noch nicht. Ich hatte nur so ein Gefühl, dass ich gehen musste. Eines Tages wirst du das auch haben. Dann musst du etwas tun, was du dich eigentlich nicht zu tun traust. Dann wirst du an mich denken." (S. 113).

Die freundschaftliche Liebe zwischen Munkel und Lukas verläuft also nicht idealerweise, wie es Honneth (Honneth 1992: 173) umschreibt und wie es in *Tiger und Tom* vorzufinden ist, als ein Prozess von durch wechselseitige Individuierung gebrochene Symbiose.

¹⁵⁷ Vergleich Honneth 1992: 173

Diese Interpretation basiert auf eine anthropomorphe Perspektive auf der Geschichte, die auch der Geschichte innewohnt. Die hier vorgeschlagene ethische Interpretation ist eine mögliche Lesung der Geschichte. Liest man sie auf einer anderen Ebene, so kann man durchaus auch interpretieren, dass es ganz normal ist, Angst dafür zu haben, dass die Katze wegläuft.

Zwar hat die Liebe, Anerkennung und Fürsorge, die Munkel von Lukas empfangen hat, ihm den Weg bereitet zu einem elementaren Vertrauen in sich selbst zu gelangen und ihm zu einer Grundsicht emotionaler Sicherheit verholfen. Lukas war aber noch nicht so weit: Er hat es noch nicht geschafft sich aus dem Zustand der symbiotischen Abhängigkeit zu lösen und eine Wechselseitigkeit mit dem Zustand der Ich-Bezogenheit herzustellen.

Erst als er im Traum mit Munkel zusammentrifft, erfährt er die unterstützende Bejahung für Selbständigkeit und er gelingt zur gefühlsmäßigen Sicherheit, dass auch Munkel seine Zuneigung aufrechterhält, auch wenn er nicht zurückkommt und ihre Beziehung nur noch als Erinnerung gelebt werden kann.

An zwei weiteren Beispielen, aus *Hodder der Nachtschwärmer* und *Herr der Diebe* möchte ich zeigen, dass Fürsorge zwischen Menschen ähnlich aufgebaut ist, wie in den Freundschaftsbeziehungen zwischen Mensch und Tier. Mit dem letzten Beispiel möchte ich noch einmal hervorheben, dass Fürsorge auch zwischen gleichen Partnern beschrieben/ausgearbeitet wird.

In *Hodder der Nachtschwärmer* wird ein einzigartiger Junge geschildert, der vieles in seiner Umgebung nicht versteht, weil ihm der Kontakt zu seinen Mitschülern fehlt¹⁵⁸, ein Außenseiter, der dennoch immer wieder einen neuen Versuch unternimmt, sich in der Welt zurechtzufinden. Mit sehr viel Ernst und Eifer - die den Leser zum Schmunzeln oder zur Verwunderung bringen - schlägt er sich durch die Widrigkeiten des Alltags.

Obwohl er von seinen Mitschülern ausgelacht, lächerlich gemacht, zu Unrecht beschuldigt und ausgeschlossen wird, scheint Hodder doch kein unglückliches Kind zu sein. Einerseits gelingt es ihm seine Situation mit stoischer Freundlichkeit, mit der er den Unwägbarkeiten des Lebens begegnet, zu meistern und mit seiner Phantasie, in deren er alle Situationen so umbiegt, dass er sie positiv erfahren kann. Andererseits hat er ein sehr inniges Verhältnis zu seinem Vater, mit dem er seit dem Tod der Mutter alleine lebt und auf das ich hier hinaus möchte.

Sehr zärtlich und fürsorglich geht Hodder mit seinem Vater um. Das angeführte Fragment ist beispielhaft für Hodders Umgang mit seinem Vater und die darin vorzufindende Fürsorge:

Im Frühjahr hatte die Klasse einen dreitägigen Ausflug gemacht. (...) Alle Eltern hatten ihre Kinder zur Schule gebracht. Manche Schüler wurden von ihrem Vater und von ihrer Mutter begleitet. **Und Hodders Vater wollte natürlich auch gern mit und winken, wenn der Bus abfuhr, aber als es so weit war, hatte Hodder es nicht übers Herz gebracht, ihn zu wecken.** Sodass er nur sein Brotpaket und die große Tasche mit dem Regenzeug und den Toilettensachen nahm. Auf einen

¹⁵⁸ Verfügbar über: <http://www.leser-service.de/bookinist/content/text/xolds/book/@rehodde.htm>, (Zugriff: 21.07.05).

Zettel schrieb er: *Auf Wiedersehen in drei Tagen. Dein Hodder. PS: Im Aldi sind gefrorene Erbsen im Angebot!* (S. 152-153) [Fett von D.G. hinzugefügt]¹⁵⁹

Hodders Fürsorge für seinen Vater zeichnet sich aus durch Aufmerksamkeit, Zuwendung und Liebe. Sie findet ebenfalls, wie in *Tiger und Tom* und *Ein Kater schwarz wie die Nacht* ihre Motivation in der Beziehung zu einer geliebten Person.

Bei seinem Vater findet Hodder die Anerkennung, Freundschaft, Wärme und Geborgenheit, wodurch es ihm ermöglicht wird so positiv zu bleiben. Wo Hodder in der Schule schon mitkriegt, dass niemand ein Team mit ihm formen will,

Zum Beispiel wenn in der Schule Mannschaften gebildet werden sollten oder man sich einen Nebenmann aussuchen durfte. Dann war immer die Frage, welcher Unglücksrabe schließlich mit Hodder übrig bleiben würde (S. 15-16)

ist er glücklich mit seinem Vater ein Team zu sein:

Der Vater sagte, sie seien ein gutes Team. Team bedeutete Mannschaft. Hodder hatte es gern, mit seinem Vater in einer Mannschaft zu sein. (S. 63)

In seinem Vater findet Hodder einen wichtigen und unterstützenden Freund, erfährt und spürt er, dass auch er gebraucht und geliebt wird, für Hodder eine sehr wichtige Erfahrung.

"Ich weiß nicht was ich ohne dich anstellen sollte", flüsterte Hodders Vater. "Du bist mein bester Freund." (S. 172)

In diesen Situationen, die er zusammen mit seinem Vater erlebt, in der fürsorglichen Beziehung zu seinem Vater beweist er emotionale und soziale Kompetenzen, die letztlich dazu beitragen, dass er auch mit manchen seiner Altersgenossen in Kontakt treten und Freundschaft schließen kann.

Die Freundschaft zwischen den Kindern der Kinderbande in *Herr der Diebe* zeichnet sich ebenfalls durch Fürsorge aus, worauf ich hier nur noch kurz eingehen möchte. Zum einen wird die brüderliche Freundschaft zwischen Prosper und Bo als eine sorgende beschrieben. Bo und Prosper sind aus Deutschland nach Venedig geflohen, weil ihre Tante Esther sie nach dem Tod ihrer Mutter trennen wollte: Während sie für Prosper ein Heim vorgesehen hatte, wollte sie den kleinen Bo zu sich nehmen. Prosper macht sich viele Sorgen um seinen Bruder. Er fühlt sich sehr verantwortlich für ihn.

¹⁵⁹ Hodder schmiert auch belegte Brote für seinen Vater für die Zeit, wenn er nach der Arbeit nach Hause kommt, kocht ihm, bevor er in die Schule geht, Kaffee und macht ihm sogar das Radio an -"und stellte die Lautstärke so ein, dass man gerade eben so zuhören konnte."(S. 43).

Prosper schüttelte den Kopf, aber seine Miene hellte sich nicht auf. Es war so schwer auf Bo aufzupassen. Seitdem sie aus dem Haus ihres Großvaters geschlichen waren, fragte Prosper sich mindestens dreimal am Tag, ob es richtig gewesen war, seinen kleinen Bruder mitzunehmen (S. 20).

Prospers Fürsorge nimmt daher öfters einspringende Züge an. Bo auf seiner Seite vertraut seinem Bruder sehr. Er denkt, er kann ihn vor allem beschützen (S. 55) und ist sehr stolz auf ihn (S. 60). Die Beziehung zwischen Bo und Prosper ist eine asymmetrische, die dennoch symmetrische Elemente enthält und zum Ende der Geschichte zu einer viel symmetrischeren wird. Denn Bo ist der kleinere der beiden und Prosper sorgt für ihn, dennoch wird deutlich, dass auch Prosper Bo sehr braucht. In der Bande, und am Ende des Buches bei Ida, werden sie zu gleichen Partnern, die sich einander zuwenden und unterstützen. Zum anderen zeichnen die Beziehungen zwischen Prosper, Bo, Wespe, Riccio, Mosca und Scipio, die eine Kinderbande bilden, sich durch Fürsorge aus. Obwohl die Kinderbande als eine Art Ersatzfamilie funktioniert, ist die Fürsorge nicht gleichbedeutend mit der in primären Bindungen. Die Fürsorge kann innerhalb der Gruppe als sehr vorausspringend charakterisiert werden.

Viele von den untersuchten Büchern lassen es zu¹⁶⁰, so kann man verallgemeinernd und zusammenfassend festhalten, von einer ethischen Dimension freundschaftlicher Beziehungen zu sprechen. Wie?

Erstens eröffnen viele Kinderbücher eine Perspektive, worin das Ethische um eine Beziehungsperspektive erweitert werden kann¹⁶¹. Das Ethische kann dann nicht nur betrachtet werden in Bezug auf moralische Verpflichtungen, sondern kann überdies auch das Verständnis von Beziehungen und Verantwortung in Beziehungen umfassen. Im Rahmen einer solchen Konzeption schließt das Ethische eine Sensibilität gegenüber Personen, deren Interessen, Erwartungen und Gefühle mit ein, die für das ethische Handeln relevant werden. Das Ethische bezieht so auch eine Haltung der Anteilnahme am Wohlergehen anderer Personen mit ein, in der über allgemeine Verpflichtungen hinaus auch spezielle Verantwortungen, die sich aus speziellen Beziehungen ergeben, Berücksichtigung finden. Das ethische Verhalten zeigt sich als Respekt vor dem Singulären, es geht um Ethisches, das dem Besonderen, dem Unerwarteten einen Platz einräumen kann, ohne es zu vereinnahmen.

Zweitens legen viele der untersuchten Kinderbücher es nahe, persönliche Beziehungen als zentralen Kontext oder Ort für moralische Entwicklung und moralisches Lernens anzusehen, in dem sich Vorstellungen von Verantwortungen entwickeln und die Bedeutung der Fürsorge gelernt wird. Das Verständnis von Beziehungen kann folglich unter ethischer Perspektive

¹⁶⁰ Wie schon mehrmals daraufhin gewiesen wurde, gibt keine Kindergeschichte darauf explizit eine Antwort. Die Aufgabe der Literaturethik besteht genau darin, die Texte zu kommentieren und darüber hinaus zu kritisieren. Letzteres bedeutet, dass man die Kindergeschichten als Reflexionsmedium auffasst, das nicht sagt, ob Freundschaft ethisch ist oder nicht, sondern vielleicht neue Perspektiven eröffnet und die Reflexion darüber bereichern kann.

¹⁶¹ Vgl. Keller 1996: Kapitel 6.

thematisiert werden¹⁶², denn Freundschaftsbeziehungen können zu zentralen Erfahrungsräumen, Motivationsräumen und Lernräumen des Ethischen werden¹⁶³.

Demnach wird der Blick des Lesers durch die Lektüre der Kinderbücher, drittens, vielmehr auf das Partikulare als auf das Universelle gelenkt. Die Kinderbücher ermöglichen die Annahme, dass sich ethische Sensibilität zunächst in affektiv nahen Beziehungen entfaltet und dann über diese hinaus generalisiert wird. So werden Beziehungen einerseits als Kontext der Genese interpersonal-ethischer Sensibilität begriffen, andererseits werden diese Beziehungen selbst als moralisch relevanter Bereich betrachtet¹⁶⁴.

Dennoch könnte man das sehr stark In-den-Vordergrund-treten der Fürsorge, die Handlungen der Sympathie und Handlungen für das Wohlergehen Anderer reguliert und vor allem die affektiven Komponenten in einer Beziehung betont, in Zweifel ziehen. Denn das Prinzip der Gerechtigkeit verliert dadurch zwar nicht (unbedingt) an Geltung, aber es verschwindet sehr stark in den Hintergrund¹⁶⁵.

Prinzipiell stellt sich hier daher schon die Frage, ob es sinnvoll und möglich ist, das Ethische (in Bezug auf Freundschaft) ziemlich unabhängig von dem Prinzip der Gerechtigkeit, das im Mittelpunkt der rationalen moralphilosophischen Theorien steht und damit den kognitiven Komponenten der Moral besonderes Gewicht verleiht, zu konzeptualisieren¹⁶⁶. Denn beide "Prinzipien" müssen einander nicht ausschließen¹⁶⁷, sondern können auch als gleichwertige und komplementäre Komponenten der Ethik aufgefasst werden¹⁶⁸. Bringt man die eher kognitiven und eher affektiven Prozesse in einer Freundschaftsbeziehung in einen Zusammenhang mit zwei zentralen Prinzipien der Ethik, Gerechtigkeit und Fürsorge, dann müssen eigentlich auch notwendigerweise die kognitiven und affektiven Komponenten der Ethik gleichermaßen berücksichtigt werden.

Nur Fürsorge und freundschaftliche Liebe in Freundschaft zu betonen ist sehr problematisch weil sie Gefahren in sich bergen, denen nur Grenzen gesetzt werden können wenn auch Respekt mit in die freundschaftliche Beziehung einfließt¹⁶⁹.

¹⁶² Vgl. Ibid.: 72.

¹⁶³ Vgl. Blum 1993, Piaget 1973, Piaget 1981: Ausgehend von Piagets frühen Überlegungen zur Genese moralischer Vorstellungen wurden die Familien und die Gruppen der Gleichaltrigen als zentrale Orte moralischen Lernens angesehen.

¹⁶⁴ Vgl. Keller 1996.

¹⁶⁵ Meistens gehen Kinder in Bücher gerecht miteinander um: sie teilen alles, sie leihen Spielzeug aneinander aus etc. aber das wird nicht thematisiert und die Wichtigkeit der Gerechtigkeit wird nicht betont. *Herr der Diebe* kann als Beispiel genannt werden, das ein wenig mehr auf die Thematik der Gerechtigkeit eingeht.

¹⁶⁶ Keller 1996: 74, 206.

¹⁶⁷ Sie müssen nicht, wie z.B. bei Gilligan, als konfligierend einander gegenübergestellt, gedacht werden.

¹⁶⁸ Wie z.B. in Keller 1996, Habermas 1991, Ricoeur 1996, Derrida 2000.

¹⁶⁹ Vergleiche Kant: "Moralische Freundschaft (zum Unterschiede von der ästhetischen) ist das völlige Vertrauen zweier Personen in wechselseitiger Eröffnung ihrer geheimen Urtheile und Empfindungen, so weit sie mit beiderseitiger Achtung gegen einander bestehen kann" (Kant 2006: §47, S. 471, §47). Siehe auch Kant 2006:

Love draws men together, while respect keeps them at a fitting distance. (...) Respect, one can say, is a safeguard against that possessiveness which is the bane of so many friendships, especially of love between men and women and between parents and children (Paton 1993: 140).

Vor allem, wenn Freundschaft nicht nur symmetrisch aber auch asymmetrisch gedacht wird, wie es in vielen Kinderbüchern der Fall ist (wie vorhin erläutert wurde), ist sie viel zu delikat um fort dauern zu können, wenn sie nur auf Fürsorge und Liebe gegründet ist.

Mit Derrida (Derrida 2000: 194) kann/muss man deshalb fragen: "Durchläuft meine Beziehung zur Singularität des Anderen als Anderer nicht das Gesetz? Befiehlt mir nicht das Gesetz, die transzendente Alterität des Anderen anzuerkennen, der immer nur heterogen und einzigartig sein kann, also der ganzen Allgemeinheit des Gesetzes widerstrebt?".

Zu dieser Frage kommt Derrida in seinem Vortrag *Die Politik der Freundschaft* (Derrida 2000). Ausgehend von einem von Aristoteles bereits zitierten Zitat "O meine Freunde, Freunde gibt es nicht", verknüpft Derrida die Frage der Antwort mit der Frage der Verantwortlichkeit und kommt so dazu, über Freundschaft (wie sie begrifflich in unserer Kultur verstanden wird) zu sprechen, weil er sie zum privilegierten Ort dieser Reflexion macht. In der darauf folgenden Auseinandersetzung mit den drei Modalitäten "antworten für", "antworten auf" "antworten vor" kommt er zu der Frage, ob wir mit der Aufteilung Singularität/Universalität, die die Erfahrung, den Begriff und die Interpretation der Freundschaft in unserer Kultur getrennt und beherrscht hat, auch wirklich zwei Modelle von Freundschaft haben.

Nicht nur in der Frage sondern auch in der Antwort können wir meiner Meinung nach, Derrida folgen¹⁷⁰. In einer Freundschaft existieren, so Derrida, zwei grundlegende Möglichkeiten menschlicher Bezogenheit nebeneinander: Einmal der Freund als konkrete Einzelperson, dem gegenüber man sich in fürsorglicher Zuwendung weiß¹⁷¹ und einmal als verallgemeinerter Anderer, als Person, dem gegenüber man sich in einem symmetrischen Beziehung, die aus Rechten und Pflichten besteht, befindet. Dabei verlangt der Freund Respekt wie jede andere Person auch. Dem Freund begegnet man immer in dieser Doppelrolle. Beide Ebenen überlagern sich fortwährend¹⁷². Aus Derridas Überlegungen wird deutlich, dass Freundschaft Oppositionen ausgesetzt ist (mit der Opposition singulär/universell hängen andere Oppositionen wie privat/öffentlich, familiär/politisch etc. zusammen) und somit durch Widersprüchlichkeit gekennzeichnet ist.

§47, 469-470 wo er auf die Schwierigkeit eingeht, dieses Gleichgewicht zwischen Achtung und Liebe einzuhalten.

¹⁷⁰ Siehe auch: <http://www.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte1/mueller.htm>, (Zugriff: 29.03.06).

¹⁷¹ Die eigene Verantwortung, so Derrida, ist hierbei eine asymmetrische, die sich auf Sympathie und Zuneigung stützt.

¹⁷² Diese Spannung wird von Derrida als politisches Prinzip befürwortet. Sie ermöglicht sowohl die allgemeine moralische Verantwortung als auch das Verhalten, das den Einbruch von Besonderheit und Asymmetrie möglich macht. Beide Perspektiven, wobei die eine Respekt und Toleranz, die andere die Möglichkeit der Überraschung beinhaltet, unterbrechen einander. Bei der Verbindung beider Perspektiven geht es um eine Haltung, die eine Gelegenheit des Unvorhersehbaren eröffnet.

Viertens scheinen die Bücher Freundschaft als ethisches Können zu vermitteln, da es als Resultat einer ethischen Praxis, worin Werte wie Vertrauen, Verlässlichkeit, Solidarität, Ehrlichkeit, Offenheit eingeübt werden¹⁷³, aufgefasst werden kann. Freundschaft könnte demnach als eine Art Tugend gedeutet werden die Handelsorientierungen entfaltet/hervorbringt, die aus der Freundschaft heraus auch für das gesellschaftliche Zusammenleben von großer Wichtigkeit sind.

Vielleicht könnte man es auch in Kants Worten ausdrücken:

Dieses ist schon ein großer Grad der Vollkommenheit. Aber die Menschen sind doch sehr geneigt, besondere Verbindungen zu machen. Die Ursache ist, weil der Mensch vom Besonderen anfängt und zum Allgemeinen fortgeht, und dann ist es auch ein Trieb der Natur. Ohne Freund ist der Mensch ganz isoliert, durch die Freundschaft wird die Tugend im Kleinen kultiviert (Kant2000: 137).

Anders als bei Kant aber könnte Freundschaft in diesem Sinne schon genuin moralische Qualität zugeschrieben werden¹⁷⁴.

Ein gelingendes und glückliches Leben. Ein weiterer Hinweis, den die Geschichten zur Beantwortung der Frage, was die moralische Dimension von Freundschaft ausmacht, geben, kann darin gesehen werden, dass die phänomenale Vielfalt der Freundschaftsbeziehungen in den meisten Geschichten zu einer der Grundlagen eines gelingenden und glücklichen Lebens gemacht wird¹⁷⁵. In vielen Kindergeschichten wird Freundschaft ein zentraler und sehr wichtiger Wert im Leben zugeschrieben. Freundschaften werden beständig als etwas Anstrengenswertes und Lobenswertes dargestellt. So vermitteln Kinderbücher das Bild, dass Freundschaft lobenswert und erstrebenswert *ist*, ohne dafür noch Kriterien anzubringen¹⁷⁶, und dass Freundschaft alleine glücklich macht. *Hodder, der Nachtschwärmer* kann hier als Beispiel herangezogen werden, welches sich teilweise dieser Auffassung kritisch nähert, ihr im großen Ganzen aber zustimmt.

Wie wahrscheinlich schon aus dem hervorgehenden Abschnitt deutlich geworden ist, wird in diesem Buch die Einsicht in die Unverzichtbarkeit von Freundschaften ausgearbeitet und das Thema der Freundschaft ist sehr stark mit dem Thema des Außenseiters verbunden¹⁷⁷. 'Freundschaft' wird in *Hodder, der Nachtschwärmer* oft zum Thema, weil sie nicht ist. Indem es Hodder an Freundschaft fehlt, er Sehnsucht nach Freundschaft hat und Versuche unternimmt Freundschaft zu schließen, und indem Andere ihn explizit danach fragen – und so

¹⁷³ Vergleiche Eichler 2000, S. 222, Keller 1996, Blum 1980.

¹⁷⁴ Vergleiche Blum 1993: 192-193.

¹⁷⁵ Merke an: Seit Aristoteles wird Freundschaft als eine notwendige, weil grundlegende Sozialbeziehung des Menschen begriffen. Siehe z.B. Aristoteles 2000: 52-54.

¹⁷⁶ Vgl. Eichler 2000: 220.

¹⁷⁷ In vielen Kinderbüchern findet man entstehende Freundschaften zwischen Außenseitern und 'anerkannten' Kindern vor, u.a. in *Neben mir ist noch Platz, Als die Steine noch Vögel waren, Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*; siehe dazu auch 4.3.1. Typologien.

zum Ausdruck bringen, dass es nicht gut, nicht 'normal' ist keine Freunde zu haben¹⁷⁸ - wird deutlich, dass Freundschaft von zentraler Bedeutung in unserem Leben ist. Freundschaft ist ein wichtiger Wert, den man braucht um ein glückliches Leben zu führen. Mit Ciceros Worten: "Wer die Freundschaft aus dem Leben streicht, der nimmt doch gerade die Sonne aus der Welt!" Freundschaft wird für Hodder eine Strategie zum Überleben¹⁷⁹, eine Strategie um aus seiner Einsamkeit auszubrechen und gleichzeitig doch er selbst bleiben zu können. In seiner Fantasie freundet er sich an mit seinen Phantasiegefährten Lola, Big Mac Johnson und dem Blauen Hund, sowie mit seiner Lehrerin. Dennoch ist es Hodder irgendwie klar, dass es hier nicht um echte, wirkliche Freundschaft geht, so wie das die meisten Menschen verstehen.

Das war nun wirklich eine komische Pause: Philipp, der normalerweise durch die Gegend flitzte und Fußball spielte und Spiele organisierte, stand nur da und glotzte Hodder an, der am Ende jeglichen Appetit verloren hatte. Aber ehe es wieder klingelte, hatte Philipp Hodder gefragt, ob er eigentlich Freunde hätte.

Es hatte ein wenig vorwurfsvoll geklungen. "Ich habe welche" hatte Hodder geantwortet. "Wen?" "Ja, zum Beispiel eine Dame die ich kenne, die Lola heißt."

"Und sonst?" "Ja, dann ist da noch ein Boxer, Big Mac Johnson. Er ist nicht mein Freund in dem Sinne, aber ich bin ein Fan von ihm. Und dann ist da noch mein Vater. Aber der zählt wohl nicht, oder, Philipp?"

"Komisch, komisch, komisch", murmelte Philipp und ging mit langen, zähen Schritten über den Schulhof (S. 101-102).

Mit Philipp kommt Freundschaft aber auch als eigenständiges Thema herein. Ganz langsam bahnt sich nämlich zwischen Hodder und Philipp, dem stärksten und mutigsten Jungen der Schule, auf eigenartige Weise eine Freundschaft an. Philipp ist irgendwie fasziniert von Hodder, ist von Hodder aber auch oft ganz durcheinander. Seine Reaktionen lassen nicht immer darauf schließen, dass er Hodder mag. Im Gegenteil. Erst retrospektiv können sie gedeutet werden als Versuche der Annäherung an Hodder, die in einer Freundschaft münden. Als Philipp Hodders Partei ergreift vor den anderen Mitschülern und seine Kerze mit Hodder teilt (so dass Hodder doch die Stunde vor den Ferien mitmachen kann), unterstützt er Hodder

¹⁷⁸ Zum Beispiel: "Der Vater sah ihn an. Normalerweise konnten sie essen, ohne dabei reden zu müssen, aber jetzt fragte Hodders Vater: "Wie geht's in der Schule?" "Ja, eigentlich sehr gut, sehr gut. Wir nehmen die Bauchspeicheldrüse durch. Ohne die sähe es für die Zuckerkranken mau aus". "Du bringst nie einen mit nach Hause" "Einen Zuckerkranken?" "Quatschkopf. Freunde natürlich, du bringst nie irgendwelche Freunde mit." "Muss man das?" "Nee. Aber deswegen habe ich ja gefragt, ob du überhaupt Freunde hast." "Aber das habe ich doch. Sie sind alle meine Freunde, auch Philipp." "Philipp aus deiner Klasse? Der große mit dem Fussball?" "Ja, manchmal gehen wir zusammen nach Haus. Aber er will nichts von meiner Streuselschnecke. Wahrscheinlich liegen die zu schwer im Magen und sind nicht gut zum dribbeln. Er steht übrigens unten in der Einfahrt" (S. 120-121)

Später schreibt Hodder in seinem Tagebuch: *"Ich habe womöglich einen neuen Freund gefunden, der Philipp heißt, und ja, das ist der Große aus der Klasse, der in der Schulmannschaft spielt."*

P.S.: Vielleicht ist er doch nicht mein Freund. Nein, das ist wahrscheinlich zu viel gesagt. Ehrlich währt am längsten (S. 122)".

Aus diesem Fragment geht hervor, dass es auch sozial erwünscht ist Freunde zu haben und dass Hodder das auch weiß.

¹⁷⁹ Vergleiche Schilcher 2001: 208: Schilcher stellt fest, dass zunächst oft solche Freundschaften mit Außenseitern als eine Art Notlösung entstehen. Erst im Laufe der Zeit lernen sich die dargestellten Kinder durch Gespräche näher kennen und werden zu engen Freunden, die sich gegenseitig stärken.

dabei, seine Phantasiewelt hinter sich zu lassen und die "wirkliche Welt" für sich selbst zu erretten. Durch die Freundschaft mit Philipp kann er gänzlich zurückfinden in die Realität und sich mit ihr versöhnen.

Der soeben ausgeführte Befund, dass Freundschaft in Kinderbüchern glücklich macht, sollte aber nicht so verstanden werden, dass Formen ihres Scheiterns nicht in die Geschichten aufgenommen werden oder Freundschaft in den Büchern unzerbrechlich wirkt. Viele Geschichten zeigen deutlich, dass das Fortbestehen, die Gestaltung und die Entwicklung einer Freundschaftsbeziehung nicht ohne eigenes Bemühen und Engagement stattfinden kann. Viele Texte präsupponieren gleichwohl, dass Freundschaft nur durch einen Vertrauensmissbrauch aufgelöst wird und der Freundschaftsbund nur durch eigenes Fehlverhalten oder Versagen gefährdet ist (wenn man dem Freund Sachen verschweigt, wenn man sich nicht öffnet, wenn man keine Zeit mehr hat für die Freunde, etc.)¹⁸⁰. Ein Beispiel findet sich in dem Vertrauensbruch von Scipio in *Herr der Diebe*. Scipio, Herr der Diebe, ist Anführer von Prosper, Bo, Wespe, Riccio, eine Kinderbande die in Venedig lebt. Für Prosper, Bo, Wespe, Riccio und Mosca die im Sternerversteck wohnen und von Scipio's Beute leben, ist Scipio ein großes Rätsel. Wo er wohnt und wie er seine Beute bekommt erzählt er nicht. "Keinen von ihnen wusste, wo Scipio die Nächte verbrachte, und er redete nicht darüber (...) Ihr Anführer kam und ging, wie er wollte (29-30)." Als die Kinder Viktor - der Detektive, der in Auftrag von ihrer Tante, Bo und Prosper sucht - gefangen nehmen, erfahren sie, dass Scipio gar kein Waisenkind ist und auch nicht auf der Straße lebt. Sie müssen feststellen, dass Scipio ihnen nichts als Lügen erzählt hat.

"Was ist passiert?", fragte Wespe besorgt, als sie neben ihm stand. "Du siehst ja aus wie der Tod höchstpersönlich!"

Prosper schloss die Augen, damit die anderen seinen Tränen nicht sahen.

(...)

"Der Einzige der gelogen hat, ist Scipio. Er wohnt in dem Palast da, Bo und ich haben seinen Vater gesehen. Sie haben ein Dienstmädchen und einen Hof mit einen Brunnen. Der Herr der Diebe! Weggelaufen aus dem Waisenhaus. All sein Geheimnisvolles Getue, sein "Ich-komm-allein-zurecht", sein "Ich brauch-keine-Erwachsenen"-Gerede, alles Lüge!

(...)

Rico stand da wie jemand, den man verprügelt hatte. (176-177)

Prosper, Bo, Wespe, Riccio und Mosca fühlen sich total betrogen und benutzt. Sie sind traurig und böse und wollen zuerst nichts mehr mit Scipio zu tun haben.

"Ich hör immer nur "wir"", knurrte Mosca. "Mit "wir" ist es vorbei, du verlogener Angeber. Du gehörst nicht zu uns, du hast nie zu uns gehört, auch wenn du so getan hast."

"Ja, geh zurück zu dem vornehmen Haus, in dem du lebst!", rief Riccio. "Die armen, elternlosen Kinder haben keine Lust mehr, mit dir *Scipio, der Herr der Diebe* zu spielen. (201)

¹⁸⁰ Siehe auch Ibid.: 218.

Erst ganz zum Schluss finden sie wieder zu einander, ganz wie früher ist die Beziehung aber nicht mehr (was auch noch mit anderen Verwicklungen in der Geschichte zu tun hat).

Dagegen zeigen nur wenige Geschichten, wie ambivalent und fragil Freundschaft sein kann, was zu Folge hat, dass sie nicht immer nur glücklich machen kann. *Schaf fürs Leben* ist eine dieser Geschichten¹⁸¹, *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* auch. Auf diese Geschichte möchte ich, abschließend für dieses Unterkapitel, noch kurz eingehen.

Meechen hat Angst vor der Kellerkatze und vor Spinnen. Doch das nimmt niemand ernst, nicht ihre Freunde Hansi, Michael, Martina und nicht die Erwachsenen. Rainer – einer der Nachbahrjungen – schon. Rainer verjagt die Kellerkatze, zeigt Meechen, wie man Spinnen zähmt, und wenn er da ist, hat Meechen keine Angst mehr. Irgendwie kann er alles und vertreibt ihre Sorgen. Rainer wird Meechens Freund. Schon hier zeigt die Geschichte, dass Freundschaft nicht immer einfach ist. Denn die anderen mögen Rainer nicht. Für die bleibt Rainer der "Popelfresser", der "Furchendackel", der krumme Hund, der ins Heim gehört. Und Meechen muss sich zwangsweise damit auseinandersetzen was man macht, wenn man einen Freund hat, den sonst keiner mag; wenn man sich plötzlich entscheiden soll, zwischen dem Dazugehören zu den anderen Freunden und dem Freund, der nur einem selbst so nah und vertraut ist"¹⁸². Als Rainer eines Tages beim Streit Michael krankenhaushausreif schlägt¹⁸³, will sich endgültig niemand mehr mit Rainer abgeben. Meechen ist jetzt nur noch "Die-da", die mit dem "Popelfresser" befreundet ist. Ihre Freundschaft zu ihm macht sie zur Außenseiterin. Rainer taucht unter und Meechen ist nun ganz allein. Sie vermisst Rainer, findet ihn feige und ein schlimmer, so bezeichnet sie selber, Gedanke kommt in ihr auf: "Wozu ist ein Freund gut, den niemand leiden kann?" (S. 71).

An Opa Thiemanns Beerdigung zwingen Meechens Freunde sie, sich endgültig zu entscheiden: zwischen ihrer Freundschaft zu Rainer und dem Wieder-Dazugehören. Der Druck ist so groß und irgendwie möchte sie so gerne wieder aufgenommen werden in den Kreis der anderen Kinder. Aber das geht eben nur um den Preis des Verrats. Meechen wählt: gegen Rainer, für die Gruppe.

3.4 Die Rolle des Dritten

Eine weitere Frage – die vorhin schon mehrmals leise angeklungen ist –, die viele Philosophen beschäftigt, die sich derzeit mit dem Thema Freundschaft auseinandersetzen und die

¹⁸¹ Andere Beispiele sind *Kleine Sprünge*, *Herr der Diebe*, *Zum Glück hat Lena die Zahnsperre vergessen*, *Lauras Geheimnis*.

¹⁸² Verfügbar über: <http://www.leuchtturm.datenstrand.de/rezension/rezens016.htm>, (Zugriff: 13.03.06).

¹⁸³ Michael hat Rainers Mutter beleidigt und Rainer gehänselt.

moralische Dimension dieser Beziehung zu fassen versuchen, betrifft spezifischer das parteiliche Engagement für den Freund, denn allgemein wird angenommen

(...) that friendship involves *special duties*: duties for specific people that arise out of the relationship of friendship. Thus, it seems that we have obligations to aid and support our friends that go well beyond those we have to help strangers because they are our friends, much like we parents have special duties to aid and support our children because they are our children (Helm 2005).

Noch einmal anders formuliert: Die Verpflichtung oder Verantwortung gegenüber einem Freund ist – so die common sense, sowie vielen philosophischen Auffassungen über Freundschaft – weder auf andere beliebig übertragbar, noch verallgemeinerbar (Eichler 2000: 220).

Nicht nur ist es, wie vorhin schon erwähnt, aus der Sicht der von Kant oder dem Konsequentialismus inspirierten philosophischen Tradition nur schwer nachzuvollziehen, dass dieses parteiliche Engagement für den Freund als moralisch aufgefasst werden kann, weil die Motivation moralisch richtig zu handeln dadurch in die Sympathie und Liebe für eine bestimmte Person verlagert wird; es wirft gleichzeitig die Frage nach der Parteilichkeit und damit nach dem gerechten Umgang mit dem Dritten auf:

(...) the question arises as to what the relationship is between such special duties of friendship and other duties, in particular moral duties: can our obligations to our friends sometimes trump our moral duties, or must we always subordinate our personal relationships to morality in order to be properly impartial (as, it might be thought, morality demands) (Helm 2005)?

Traditionelle Diskussionen zwischen Utilitaristen, Deontologen und Diskursethikern werden am Thema der Freundschaft erneut ausgefochten. Die Aufteilung Singularität und Universalität und die Oppositionen, die sie festgelegt hat, so Derrida (Derrida 2000: 194-195), scheinen die Interpretation und die Erfahrung von Freundschaft in unserer Kultur zu beherrschen.

3.4.1 Der vergessene Dritte

Diese Frage nach dem Dritten in Bezug auf Freundschaft wird in den von mir untersuchten Kinderbüchern nur selten aufgeworfen. Die unausweichlichen Komplikationen, die durch unterschiedliche Ansprüche des Freundes und des Dritten entstehen (können), die zwar beide mit dem gleichen Recht gelten, denen aber unmöglich gleichzeitig nachgekommen werden kann, werden kaum berücksichtigt. Diese "Fatalität des doppelten Zwangs", wie Derrida es bezeichnet¹⁸⁴, wird in meinem Textkorpus nicht als eigenes oder eigentliches Thema

¹⁸⁴ Preis 2005: 12; Derrida spricht von "Fatalität des doppelten Zwangs", aber im breiteren Kontext des Dritten und des Anderen, und nicht spezifisch im Kontext der Freundschaft.

problematisiert. Dies sollte aber, im Hinblick auf das festgestellte Verschwinden im Hintergrund der Gerechtigkeit, nicht verwundern (siehe dazu auch 3.3.4. Das Ethische).

Manchmal wird die Bevorzugung des Freundes nebenbei erwähnt oder geschildert, so wie im untenstehenden Fragment, wo Harry Potter Hermine darauf anspricht, dass sie McLaggen verzaubert hat, um ihren gemeinsamen Freund Ron zu einem Platz in der Quidditchmannschaft zu verhelfen. Wirklich in Frage gestellt wird diese Parteilichkeit nicht und so gut wie immer hat es den Anschein oder es wird suggeriert, dass es nur normal, legitim, berechtigt sei.

"Was ist?" sagte Hermine abwehrend.

"Wenn du mich fragst", sagte Harry leise, "dann sieht McLaggen tatsächlich so aus, als hätte ihn jemand mit einem Verwechselungszauber belegt. Und er stand genau vor dem Platz, auf dem du gegessen hast."

Hermine errötete.

"Okay, na schön, ich hab's getan", flüsterte sie. "Aber du hättest hören sollen, wie der über Ron und Ginny hergezogen ist! Jedenfalls hat er eine fiese Art, du hast ja gesehen, wie er reagiert hat, als er nicht aufgenommen wurde – so einen hättest du doch nicht in deiner Mannschaft haben wollen."

"Nein", sagte Harry. "Nein, da hast du wohl Recht. Aber war das nicht unfair, Hermine? Ich meine, du bist doch Vertrauensschülerin, oder?"

"Ach, hör doch auf", fauchte sie, als er grinste. (Harry Potter und der Halbblutprinz, S. 235)

In abgewandelter Form findet man die Einbeziehung des Dritten in das Thema der Freundschaft häufiger vor. Des Öfteren werden die eifersüchtigen Gefühle thematisiert, wenn die Protagonisten das Gefühl haben, dass ihre Freunde zu viel Zeit mit Anderen zu verbringen scheinen.

"Nee, heute kann ich leider nicht, du", sagt Katrin, als Lena sie am Morgen in der Schule fragt. "Wir müssen uns ja um Rüdiger kümmern, Ina und ich. Weißt du doch."

Da dreht Lena sich um und geht. Soll Katrin doch ruhig Inas Freundin sein. Sie hat gar nicht gewusst, dass Katrin so eine Verräterin ist." (*Zum Glück hat Lena die Zahnsperre vergessen*, S. 41)

Meistens läuft die Moral der Geschichte aber darauf hinaus, dass man wie in *Zum Glück hat Lena die Zahnsperre vergessen* auch mit mehreren zusammen spielen und befreundet sein kann, oder dass man einfach lernen muss, dass die eigenen Freunde auch noch andere Freunde oder Beschäftigungen haben (wie in *Spürnase*, *Jakob Nachbarkind*).

Manche Geschichten beschäftigen sich mit einer Dilemmasituation, in der sich eine Person entscheiden muss zwischen der eigenen Gruppe, Freunde und einem neuen Freund, der als Außenseiter gilt¹⁸⁵. Der eingeführte Dritte ist in den meisten dieser Geschichten an dem Punkt, wo sich der Protagonist entscheiden muss, ebenfalls schon zum Freund geworden, wodurch die Problematik des Dritten wie oben erläutert als solche nicht mehr vorhanden ist

¹⁸⁵ Z.B. *Hodder der Nachtschwärmer*, *Neben mir ist noch Platz*.

(da der Protagonist sich jetzt zwischen Freunden entscheiden muss). Andererseits verkörpern die "alten Freunde" in der Regel die moralischen Standards der Gruppe/Gemeinschaft/Gesellschaft, was es wiederum ermöglicht, sie als Dritte zu interpretieren. *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* ist in diesem Kontext ein sehr passendes Beispiel. Das Besondere an dieser Geschichte ist dazu, dass sie nicht gut ausgeht in dem Sinne, dass Meechen, die Protagonistin, sich entscheidet für die Gruppe¹⁸⁶ und dabei nicht unbedingt nur positiv wekommt (obwohl man sich trotzdem gut in sie hinein versetzen kann). *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* ist, wie Antje Weber (Weber 2000) sagt, "eine Geschichte über das Schämen. Über die Sehnsucht, dazu zu gehören, und den Verrat an denen, die leider draußen bleiben müssen. Es ist eine Geschichte über eine ganz normale Kindheit [die Kindheit vom Meechen; Anmerkung D.G.], mit ihren Unsicherheiten und Grausamkeiten".

Die in *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* geschilderte Problematik spannt sich, wie in wenigen anderen Geschichten, nicht nur zwischen den Anforderungen von Anderen und Dritten auf; es gilt, "den Umstand mit zu reflektieren, dass jeder Andere selbst Dritter (also Teil einer die kategorialen Grenzen begrifflicher Bestimmung transzendierenden Allgemeinheit), jeder Dritte selbst ein (anderer) Anderer ist (Preis 2005)." In Bezug auf *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* heißt das, dass Meechen, will sie Rainer als Freund behalten, zugunsten von Rainer – wörtlich - die Gruppe opfern muss, die aber auch aus einzelnen Freunden besteht (Hansi, Michael, Martina), denen sie gerecht werden will. Schließt sie sich wieder Hansi, Michael, Martina an, so soll sie Rainer den Rücken zukehren und verspotten, für den sie, nicht nur, weil er ihr Freund ist, aber auch als Dritten, Verantwortung trägt.

Diese Überlegung trifft auch auf die wenigen Geschichten des Textkorpus zu, worin (fast) nur zwei (werdende) Freunde aufgeführt werden und die Gesellschaft sozusagen ausgeklammert wird. Just wegen des expliziten Auslassens der Gesellschaft (in Formen des Anwesendseins und Interferierens von und mit Dritten), wird die Rolle der Gesellschaft und des Dritten sehr deutlich beleuchtet.

3.4.2 Der Dritte: abwesender Anwesender¹⁸⁷

Auffallend in der Geschichte *Ole will kein Niemand sein*, die ich hier, neben *Schaf fürs Leben* noch einmal beispielhaft aufführen möchte, ist, dass nur Anna und Ole vorkommen¹⁸⁸. Nur

¹⁸⁶ In den meisten Kindergeschichten wählen die Protagonisten die Seite des Außenseiters und sind somit auf der "guten" Seite. Außerdem verlieren die Protagonisten dadurch nicht unbedingt den Anschluss an die Gruppe.

¹⁸⁷ Siehe Fischer 2000: 127.

¹⁸⁸ Lediglich dreimal werden die Eltern von Ole und Anna erwähnt (auf S. 14-15). Einmal, als Ole darüber nachdenkt, wofür er seinen Mund braucht: "und um Mama einen Kuss zu geben, bevor er sich schlafen legte und

diese zwei Kinder und ihre Erfahrungen werden dargestellt. Das Buch zeigt Annas und Oles Kinderwelt, in dem sie eine Höhle erkunden, fern von allen Erwachsenen. Ihr Entdeckungsunternehmen, das gleichzeitig auch eine Erkundung ihrer Freundschaft und vor allem auch ihrer eigenen Identität wird, erleben sie ohne die Begleitung und Unterstützung von Erwachsenen. So werden in dem Buch dem Leser Einblicke in die Kinderwelt präsentiert, wie sie Anna und Ole an einander kommunizieren und zusammen erleben. Man könnte es noch anders so formulieren, dass in dem Buch "Ole will kein Niemand sein" die Gesellschaft ausgeklammert wird und in der Geschichte die Ich-Du Beziehung beleuchtet wird, weit weg von Dritten und gesellschaftlichen Einflüssen. Denn nicht nur Erwachsene, sondern auch andere Kinder sind in dem Buch abwesend.

Auf diese Weise wird aber andererseits zugleich indirekt sehr deutlich eine Antwort formuliert auf die Frage, welche Rolle die Gesellschaft und der Dritte auch in ihrer Abwesenheit spielen. Denn sehr prägnant wird vor Augen geführt, wie die Gesellschaft und der Dritte auch in *absentia* Einfluss ausüben: Sie spielen eine große Rolle in den Gedanken von Anna und Ole, Anna und Ole wenden Werte und Normen der Gesellschaft in ihrer Freundschaft an, Sprache spielt eine wichtige Rolle etc. Noch dazu zeigt die Geschichte, dass Ole und Anna sich nicht nur als Einzelne begegnen, sondern auch teilweise als Dritte in Beziehung treten.

In *Schaf fürs Leben* werden, außer am Anfang, ebenfalls nur Schaf und Wolf geschildert. Dennoch treten auch Schaf und Wolf sich nicht nur als konkrete Einzelne entgegen. Am Anfang begegnen sie sich als verallgemeinerte Andere: Für Wolf ist Schaf ein Schaf von so vielen, er selbst ist ein Wolf, der Schafe frisst. Erst in ihrer Begegnung lernen sie sich als ganz anders und ganz Andere kennen. Schaf wird für Wolf konkret und persönlich.

Man könnte hier noch einmal zurückgreifen auf Derridas Idee (Derrida 2000), dass in einer Freundschaft der Freund mir gleichzeitig als konkrete Einzelperson und als verallgemeinerter Anderer gegenübertritt. Obwohl die Geschichten, von denen hier die Rede war, den Freund als verallgemeinerten Anderen darzustellen scheinen, wird dennoch auch hier nur wenig betont, dass der Freund Respekt verlangt wie jede andere Person auch. Mit der Akzentuierung des Freundes als verallgemeinertem Anderen wird vor allem die soziale Einbettung des Freundes, seine soziale Rolle und seine - was ich hier *soziale Identität* nennen möchte - hervorgehoben und viel weniger die Erfahrung der Universalität, die die Freundschaft durchkreuzt und auf die es Derrida ankommt.

es Nacht wurde. Oder Papa. "Nacht, Nacht." "Nacht, Papa. Nacht, Mama." Das waren zwei". Das dazugehörige Bild zeigt wie Ole daran denkt, wie er im Bett liegt und Papa ihm einen Gute-Nacht-Kuss gibt. Das zweite Mal, als Ole Angst hat und Lust hat Mama zu rufen (S. 38). Das dritte Mal, als Anna "Baba" sagt, und man nicht genau weiß, ob das Mama oder Papa heißen soll (S. 46).

3.4.3 Der Dritte, der Feind

Die Geschichte *Schaf fürs Leben* bringt noch einen anderen Aspekt des Dritten in Bezug auf Freundschaft hervor, wenn man sie unter dem Aspekt der Feindlichkeit betrachtet. Sie bringt die Figur des Dritten ins Spiel durch das Freund/Feind Verhältniss¹⁸⁹, was etwas anderes ist als bloße Gegnerschaft und bloßer Kampf in der Dyade.

Schaf und Wolf, als Feinde verstanden, sind vorerst einmal natürliche Feinde¹⁹⁰, denn Wölfe fressen nun einmal Schafe. Weiterhin aber, weil die Geschichte als märchenhafte Fabel Konfliktfelder der realen menschlichen Welt auf die Tierwelt überträgt, können wir sie auch als Repräsentanten verfeindeter Gruppen betrachten¹⁹¹. Wolf und Schaf sind dann politische Feinde.

Der Begriff Feind, so möchte ich vorschlagen, kann in der Geschichte im Sinne von Schmitt, in seinem konkreten, existentiellen Sinn genommen werden. Das heißt,

[d]er politische Feind braucht nicht moralisch böse, er braucht nicht ästhetisch hässlich zu sein; er muss nicht als wirtschaftlicher Konkurrent auftreten, und es kann vielleicht sogar vorteilhaft scheinen, mit ihm Geschäfte zu machen. Er ist eben der Andere, der Fremde, und es genügt zu seinem Wesen, dass er in einem besonders intensiven Sinne existentiell etwas anderes und Fremdes ist, so dass im extremen Fall¹⁹² Konflikte mit ihm möglich sind, (...) (Schmitt 2000: 176).

Hierin liegt meines Erachtens ebenfalls ein Schlüssel, um verstehen zu können, wie das Unmögliche in *Schaf fürs Leben* möglich werden kann. Nur Wolf und Schaf selbst können den Konfliktfall unter sich entscheiden; namentlich kann jeder von ihnen nur selbst entscheiden, ob das Anderssein des Fremden im konkret vorliegenden Konfliktfall, worin sie sich befinden, die Negation der eigenen Art Existenz bedeutet und deshalb abgewehrt oder bekämpft wird, um die eigene, seinsmäßige Art von Leben zu bewahren (Schmitt 2000: 176) (vgl. 4. Ander(s)heit, Fremdheit). Vor allem Wolf muss sich entscheiden, ob er Feind bleibt und als Feind handelt oder ob er Freund werden kann.

Die Position des Dritten, der hier als Feind erscheint, hebt die persönliche Beziehung auf, besser gesagt, unterbricht das Persönlich-werden der Beziehung, stört die Dyade, indem die

¹⁸⁹ Für die literaturethische Lektüre in dieser Variation beziehe ich mich auf Carl Schmitts Überlegungen über Freund und Feind in Bezug auf den Begriff des Politischen Schmitt 2000:175-178. Vgl. Wetzel 2003a: 195-197, Waldenfels 1997: 45-48 und Fischer 2000: 120.

¹⁹⁰ Die Geschichte spielt übrigens damit, dass Schafe und Wölfe oft als Symbol oder Metapher benutzt werden, um Feindschaft in Kinderbüchern zu thematisieren.

¹⁹¹ Was die Übertragung auf das Politische auf den ersten Blick erschwert, ist die enorme Überlegenheit des Wolfes, weil er über das Leben des Schafes verfügt. Denkt man darüber nach, so kann man jedoch behaupten, dass manche Völker, Länder, Gruppierungen ebenfalls ihren Gegnern sehr überlegen sind und auch manchmal über Leben und Tod bestimmen können.

Außerdem liegt genau in der großen Unterschiedlichkeit der beide Tiere das Interessante: Genau in der außergewöhnlichen Situation liegt etwas Anregendes und Spannendes. Denn es ist oft nicht das Normale, sondern die Ausnahme, die zum Denken anregt.

¹⁹² Ich würde das "im extremen Fall" eher weglassen. Meines Erachtens stellen Konflikte nicht den Extremfall dar.

Position des Feindes die besondere Beziehung von Wolf und Schaf beeinträchtigt, und vom Dritten ein Appell ausgeht eine gewaltsame Herrschaft einzuführen (Wetzel 2003a: 196).

Der Begriff Freund ist in diesem Kontext nun der Gegenpart von Feind und die Unterscheidung von Freund und Feind bezeichnet den äußersten Intensitätsgrad einer Verbindung oder Trennung, eine Assoziation oder Dissoziation. Diese Unterscheidung kann theoretisch und praktisch bestehen, ohne dass gleichzeitig alle jene moralischen, ökonomischen oder anderen Unterscheidungen zur Anwendung kommen müssen (Schmitt 2000: 176).

In diesem Kontext ist es meiner Meinung nach sehr interessant folgende Aussage eines Rezensenten aufzunehmen:

Die zentrale Aussage der Autorin ist zu einhundert Prozent auf alle zivilisatorischen Konflikte heterogener Gruppen der Menschheit übertragbar (...). Maritgen Matter schildert eine tiefgründige Geschichte zweier ungleicher Partner unterschiedlichen Intellekts, die beide Frieden suchen, aber nur unter ihrem Gleichen finden können¹⁹³.

Ob "die zentrale Aussage der Autorin zu einhundert Prozent auf alle zivilisatorischen Konflikte heterogener Gruppen der Menschheit übertragbar ist" möchte ich stark bezweifeln. Die Geschichte - in diesem Kontext - als eine einzige Metapher aufzufassen ist sehr problematisch, weil sie sehr negativ und rassistisch (wegen unterschiedlichen Intellekts) ist. Man sollte meines Erachtens die Übertragung auf die politische Wirklichkeit mit großer Vorsicht begegnen.

Die Aussage, dass Frieden nur unter Gleichen zu finden ist, ist ebenfalls problematisch. Meines Erachtens zeigt die Geschichte exemplarisch genau das Gegenteil, nämlich dass man unter Gleichen nicht von Frieden sprechen kann. Denn Frieden kann es erst geben, wenn es Streit oder Konflikt gibt oder gegeben hat. Und Konflikte gibt es erst, wenn Fremde oder Nicht-Gleiche aufeinander treffen.

Frieden ist aber eine schwierige Sache. Das zeigt *Schaf fürs Leben*. Konflikte sind nicht so einfach zu lösen, selbst wenn die Partner es gerne möchten; friedlich zusammenleben ist schwierig, auch wenn der Wille da ist. Denn um Frieden herzustellen, müssen sowohl Schaf als Wolf einander in ihrer Andersheit anerkennen (und das doppelt, nämlich als Anders als ich und anders als Andere) und gleichzeitig dabei auch ihre eigene Identität in Frage stellen. Es reicht nicht aus, dass Schaf Wolf als anders als sich selbst und anders als andere Wölfe sieht. Es muss dazu auch noch einsehen, dass es selbst auch anders als andere Schafe ist. Und genau so muss Wolf einsehen, dass er anders als andere Wölfe handeln kann. Hegels Anerkennungsfigur heranziehend, könnte man sagen: Es geht hier nicht nur um das Anerkennen des Anderen, sondern auch um das Vermitteln von Identität mit Nicht-Identität, um so zu Identität in Differenz zu gelangen. Erst dann wird eine Möglichkeit für wirklichen Frieden eröffnet.

¹⁹³ Guido Feldhaus, verfügbar über: <http://www.amazon.de/Ein-Schaf-f%C3%BCrs-Leben-CD/dp/3893539107>, (Zugriff: 05.04.05).

3.5 Identität

In den Auseinandersetzungen mit *Ole will kein Niemand sein* möge schon aufgefallen sein, dass Freundschaft auf der intersubjektiven Ebene stark in Zusammenhang gebracht wird mit der Suche nach Identität. Man könnte sogar meinen, dass diese Kindergeschichte auf poetische Weise der Frage nachgeht, welche Rolle die Freundschaft für die Identität spielt. *Schaf fürs Leben* wirft ebenfalls explizit das Thema Identität, sei es auch viel unausführlicher und beiläufiger, auf. Den Begriff "Identität" gebrauche ich hier in der Bedeutung von personaler Identität, von Selbstverständnis, als Bewusstsein und Erfahrung von den ihm bestimmenden Merkmalen (Olson 2002)¹⁹⁴.

Dass Freundschaft eine Rolle für die Ich-Identität spielt, ist weder der Kinderliteratur noch der Philosophie¹⁹⁵ fremd. Oft findet man in den Kinderbüchern implizit die unhinterfragte und unproblematisierte Idee, dass Freundschaft zu Entwicklung und Stärkung der Ich-Identität beiträgt. Der Gedanke kann auch umgekehrt werden: Eine starke Ich-Identität scheint das Angehen und Haben von Freundschaften positiv zu beeinflussen. Ich-Identität wird als Ziel gelingender Sozialisationsprozesse und Freundschaftsbeziehungen konstruiert¹⁹⁶. Dabei spielt die Idee, dass Freunde uns so sehen und nehmen wie wir sind oder uns unterstützen zu werden wie wir gerne werden wollen, eine bedeutende Rolle, ein Gedanke, der auch in der Philosophie ausgearbeitet wird¹⁹⁷:

That friends see each other as they are is often recognized as one of the chief values of friendship. Aristotle argues that being seen as the person we are is necessary for seeing ourselves as we are and this, in turn, is one of our deepest needs, necessary for acting morally and also, to the extent that we like ourselves, a source of deep pleasure (NE 9, 9). Friendship is particularly well-suited to fulfil this need, for a friend is, "another self", a self that serves as a "mirror of the soul" (Badhwar 1993a: 7).

Rufen wir dazu noch einmal in Erinnerung, dass in den deutschen realistischen Kinderbüchern Selbstsorge eng mit Individualisierungstendenzen verbunden ist und Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung zu wichtigen Werten in dem Zusammenhang werden. In diesen Büchern ist Identität stark präsent als etwas Machbares, was man selber in der Hand hat und selber steuern kann und soll. Freundschaft bietet einen zuverlässigen und stabilen Ort seine eigene Identität zu entfalten und auszuprobieren und die Identitätsbildung des Freundes zu unterstützen. Die Identitätsbildung verfolgt hier ein bestimmtes festgelegtes Ziel.

¹⁹⁴ Identität als Antwort also auf die Frage "Wer bin ich? Und woran kann ich das festmachen?".

¹⁹⁵ Siehe z.B. bei rezenten Philosophen Thomas 1993, Branden 1993, Badhwar 1993a etc. Hier geht es vor allem um Identität im Sinne von "mutual self-disclosure" und "self-knowledge".

¹⁹⁶ Schilcher 2001: 249.

¹⁹⁷ Diese Annahme wird andererseits auch in Zweifel gezogen durch die gegenübergestellte Tendenz, die auch in Freundschaft gesehen wird: "L'amour est aveugle; l'amitié ferme les yeux" (anonym).

Was speziell an den soeben aufgezählten Geschichten *Ole will kein Niemand sein* und *Schaf fürs Leben* ist, zeigt sich darin, dass sie die Rolle von Freundschaft für die Identität hinterfragen, indem sie explizit schildern, wie Freundschaft und Identität zusammenhängen können. Im Folgenden möchte ich versuchen eine Zuspitzung auf die Frage nach der Beziehung von Identität und Freundschaft vorzunehmen anhand der von diesen Büchern aufgeworfenen Aspekte: Sprache, Anerkennung, Leiblichkeit, Unbestimmtheit.

Intersubjektive Dimension, Sprache und Identität. In *Ole will kein Niemand sein* spielt, das springt sehr schnell ins Auge, die Sprache für die Identitätsbildung eine bedeutsame Rolle. Somit betont die Geschichte Elemente der Sprachlichkeit als charakteristische Momente des Identitätsbegriffs, ein Gedanke, den wir in der Philosophie in den Konzepten der Sprachlichkeit der Person von Taylor (Taylor 1989)¹⁹⁸, und Dennett (Dennett 1976) wiederfinden¹⁹⁹.

Taylor formuliert in seinem Buch *The sources of the self* anhand exemplarischer Analysen der Rolle des handelnden Subjekts, des self oder der Person in Moraltheorien seit der Antike, ein hermeneutisches Konzept der Person, in dem er den Personbegriff mit grundlegenden ethischen Themen wie der Frage nach dem Guten und nach einem gelingenden Leben verbindet²⁰⁰. Sprache, Selbstreflexivität und interpersonale Anerkennung bezeichnet er als Rahmen, innerhalb dessen er die Frage nach der personalen Identität und dem Übergang zur moralischen Identität stellt²⁰¹.

Dennett, der in seinem Aufsatz "Conditions of Personhood" im Gegensatz zu Taylor nicht philosophiehistorisch sondern systematisch vorgeht, nennt sechs Hauptthemen, die er als notwendige Bedingungen für Personalität interpretiert²⁰². Die zwei letzten Themen lauten: Personen müssen zu verbaler Kommunikation fähig sein und Personen kommt Selbstbewusstsein zu (Dennett 1976: 177-178).

Die Geschichte *Ole will kein Niemand sein* greift einzelne Aspekte auf, die auch in Taylors Theorie wiederzufinden sind. Im Ganzen aber kann nur sehr entfernt auf die Theorien Taylors und Dennetts verwiesen werden.

Bevor wir uns Sprache und Identität zuwenden, möchte ich kurz darauf eingehen, dass Sprache im Allgemeinen ein sehr wichtiges Element ist in *Ole will kein Niemand sein*. In dieser Geschichte wird durch das Spielen mit Worten und Bedeutungen der Zusammenhang von Sprache und Denken thematisiert und ihm nachgegangen. Nicht sosehr, was sich ereignet,

¹⁹⁸ Haker 1999: 74-84; Reichold 2004: 78-86.

¹⁹⁹ Vgl. Reichold 2004: 87-90.

²⁰⁰ Vgl. Ibid.: 78.

²⁰¹ Vgl. Haker 1999: 78.

Der Übergang von personaler Identität zur moralischen Identität findet schleichend statt.

²⁰² Vgl. Reichold 2004: 87.

sondern vor allem, was Ole dazu denkt, wird in der Geschichte wiedergegeben und steht im Mittelpunkt der Erzählung. Man findet in der Geschichte Oles assoziatives, logisches, und unlogisches Denken vor. Über Wortneuschöpfungen, Repetition oder Lautmalerei erfährt der Leser, wie die Sprache Oles funktioniert.

Dabei wird deutlich, dass Ole sein Leben durch Benennung gestaltet, er ordnet seine Erfahrungen dadurch, dass er über sie erzählt. Manchmal erfindet er neue Worte, weil die bestehenden Wörter nicht ausreichen, da sie z.B. nicht bedrohlich genug sind²⁰³ oder weil es für seine Erfahrungen, Ängste, Erfindungen noch keine Wörter gibt²⁰⁴.

Dazu bewältigt er seine Ängste, indem er sie mit Worten sichtbar macht und Geschichten um sie spinnt; auf diese Weise kann er Einfluss auf sie nehmen. Dadurch, dass er die Dinge (die Höhle, seine Ideen, seine Angst, der Gestank in der Höhle, sich selbst, etc.) anders benennt, ändert sich ihre Art, werden sie weniger bedrohlich, kann er besser mit ihnen umgehen, kann er sie bewältigen,²⁰⁵ noch einmal anders formuliert, wird der Kontext und die Identität dieser Sachen verändert²⁰⁶.

Man konnte nicht so genau wissen, was sie in
der Dunkelheit erwartete.

Darum war es auch vielleicht.

Vielleicht gab es dort Schlabbermäuler.

Schlabberschmetzmäuler.

Sleckerkleckermäuler.

Ganz bestimmt Schleckerklecker S. 30-31

(...)

Und bestimmt ein Sauermaul.

Ganz bestimmt. Es wäre sehr seltsam, wenn es dort kein Sauermaul gäbe (...)

Ole war nicht ganz sicher was ein Sauermaul war.

(...) wahrscheinlich saß das Sauermaul ganz tief drinnen in einer Ecke in der Dunkelheit und stank
fürchterlich. (S.36-37)

(...)

"Iiiih!", schrie Anna. "Iiih und iiii und
bäääh und bäääh!"

Es stank nämlich ganz fürchterlich.

"Das ist das Sauermaul!" rief Ole. "Das ist
bloß das Sauermaul!" (S. 43-44)

Wie er spricht, wie er Dinge benennt und was er über sie erzählt, ist konstituierend dafür, wie er sie wahrnimmt, sieht.

²⁰³ Die Höhle nennt Ole Hochle oder Löhle (S. 26), um die Bedrohung, die von ihr ausgeht, zu unterstreichen.

²⁰⁴ Ole erfindet Namen für die Wesen, die er sich in der Hochle vorstellt: Sauermaul, Grapschefratzen, Gruselwusel etc. (S. 30-33).

²⁰⁵ Denke in dem Zusammenhang an die jüdischen Tradition, in dem man den Namen von Gott nicht aussprechen darf, weil dass eine Form von Macht über Gott bedeuten würde.

²⁰⁶ Vergleiche Derrida.

Das gilt nun auch dafür, wie er sich selbst und Anna wahrnimmt, wie er über sich selbst und Anna denkt. Ole beschreibt sich selbst und Anna anhand von Sprache, er denkt mit Worten über sich selber und Anna nach, reflektiert über seine Handlungen und darüber, was Anna von ihm hält. Dieses Reflektieren kann nur sprachlich vermittelt geschehen. Der sprachliche Rahmen ist deshalb, so kann man sagen, eine konstitutive Bedingung von Oles Identität. Die Identität bekommt in *Ole will kein Niemand sein*, wie bei Taylor (Taylor 1976), einen narrativen Charakter und sie konstituiert sich durch eine Selbstbeschreibung, die immer auch wertend ist und nicht nur deskriptiv²⁰⁷. Ole erzählt z.B. nicht nur, dass er manchmal Ole, manchmal eO ist, sondern bewertet Ole positiv, während eO all das ist, was Ole eigentlich nicht sein will, was er nicht an sich mag, was ihn im Vergleich zu Anna, die immer Anna ist – vor- und rückwärts – , dumm und feige erscheinen lässt. Die Wirklichkeitsdeutungen und -gewichtungen, die Ole bezüglich seiner und Annas Identität vornimmt, sind deshalb auch kontextuell verankert: Sie sind gebunden an das, was in der gegebenen Situation statthat, was das für Ole bedeutet und wie er sich dabei fühlt.

Der narrative Charakter von Oles Identität zeigt sich auch darin, dass Ole über sich selbst fantasieren kann, Geschichten erfinden kann, worin er anders ist als in der Wirklichkeit. Er kann sich anderes denken als er ist, sich in der Phantasie in eine andere Geschichte einschreiben.

Wenn mich jemand malen würde, dach-
te Ole, dann sicher als freche Rotznase.
Dann könnte mich jemand ausschneiden und
Irgendwo anders hinbringen, irgendwohin,
wo es keine finsternen Hochlen gibt, in ein an-
deres Leben als meins (S. 29).

Identität wird aber nicht als Oles individuell-autonomer Prozess be griffen, sondern im Sinne von Taylor (Taylor 1995: Kapitel 5) entwickelt sich seine Identität sowohl aus evaluativen Selbstzuschreibungen als auch aus evaluativen Bedeutungszuschreibungen, denen er bejahend oder abgrenzend begegnen kann. Für die Geschichte ist es dazu wichtig, dass die evaluativen Bedeutungszuschreibungen auf jeden Fall auch von Anna, einer Freundin, kommen (Siehe 3.3. Persönlich und Intim. Wo bleibt dabei das Ethische?). Ole macht in der Geschichte die Erfahrung, dass beide Zuschreibungen notwendig sind. Der Geschichte *Ole will kein Niemand sein* kann also folgender Gedanke Taylors entnommen werden:

"Wollen wir den engen Zusammenhang von Identität und Anerkennung begreifen, so müssen wir etwas beachten, das von der überwiegend monologischen Orientierung der modernen Philosophie fast unsichtbar gemacht wurde: den *dialogischen* Charakter menschlicher Existenz." (Taylor 1993: 21).

²⁰⁷ Vgl. Reichold 2004: 84.

Identität und Anerkennung in Freundschaft. Wie im letzten Absatz schon angeklungen ist, spielt die Bezogenheit auf Andere, die u.a. der Rolle der Sprache gegeben ist, in *Ole will kein Niemand sein* eine wichtige Rolle für die Identität (→ siehe aber auch 3.3.3. Ich, Du, Wir). Die Bezogenheit auf Andere äußert sich auch darin, dass Anerkennung in *Ole will kein Niemand sein* überdies als ein menschliches Grundbedürfnis geschildert wird und ebenfalls als Möglichkeitsbedingung der Identität hervortritt. Mehrmals spricht Ole an, dass er ohne Anna eine Null ist, ein Nichts. Hier lässt sich erneut eine Verbindung mit Taylor ausmachen.

unsere Identität werde teilweise von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung, oft auch von der Verkennung durch die Anderen geprägt, so dass ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. Nichtanerkennung oder Verkennung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den Anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen (Taylor 1993: 13-14).

Nichtanerkennung oder Verkennung von Ole durch Anna, darauf weist die Geschichte deutlich hin, könnte eine Destabilisierung Oles Persönlichkeit verursachen und eine Form von Unterdrückung durch Anna darstellen.

Den Gedanken, dass Anerkennung eine Rolle spielt, um zur gelungenen Identität zu gelangen, findet man in der gegenwärtigen Philosophie übrigens nicht nur bei Taylor. Auch in den Theorien von Habermas (Habermas 1976: 63-91)²⁰⁸, Honneth (Honneth 1992), Ricoeur (Ricoeur 2004) wird Anerkennung mit Identitätsbildung in Verbindung gebracht.

Mit Honneths Annerkennungsform der Liebe kann man nun den Bogen zur Freundschaft schlagen und zeigen, warum es in *Ole will kein Niemand sein* so wichtig ist, dass die Anerkennung von Anna kommt.

Honneth leitet in *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* aus der systematischen Rekonstruktion der Hegelschen Argumentationsfigur "Kampf um Anerkennung" eine Unterscheidung von drei Anerkennungsformen ab: Die emotionale Zuwendung (Liebe), die kognitive Achtung (Recht) und die soziale Wertschätzung, die er in Beziehung zur Persönlichkeitsdimension, Anerkennungs- und Missachtungsformen setzt. Daran anschließend entwickelt er die Grundlagen einer normativ gehaltvollen Gesellschaftstheorie. Uns interessiert hier das Muster der Liebe (Honneth 1992: 153-172).

Das Muster der Liebe, die Anerkennungsweise der ersten Stufe, stellt Honneth als emotionale Zuwendung dar²⁰⁹. Ihre entsprechende Missachtungsform ist die physische oder psychische Misshandlung²¹⁰. Diese Anerkennungsform findet man, so Honneth, in der Primärbeziehung,

²⁰⁸ Siehe auch Haker 1999: 60-67.

²⁰⁹ Siehe Mührel : 12.

²¹⁰ Die fehlende, sorgenvolle Zuwendung der Eltern an das Kind oder der emotionale Missbrauch eines Schutzbefohlenen.

die die emotionalen Bedürfnisse und die Affektnatur des einzelnen Menschen befriedigt. Im Sinne des praktischen Selbstbezuges gewinnt das Subjekt dabei Selbstvertrauen.

Die Beziehung zwischen Ole und Anna entspricht dem Typ oder der Anerkennungsweise der *Liebe*. Ole und Anna sind Freunde, ihre Anerkennungsförm beruht auf der besonderen Wertschätzung des jeweilig Anderen und konstituiert, wenn sie positiv verläuft, ein affektiv vermitteltes Selbstvertrauen. Anders aber als bei Honneth, der dem Kampf um Anerkennung, so Mührel (Mührel: 14), die Idee der Gleichheit zugrunde legt und das Zwischenmenschliche durch reziproke, wechselseitige Beziehungen bestimmt, die sowohl die Individuation des einzelnen Menschen als auch dessen Vergesellschaftung indizieren, ist die Beziehung zwischen Ole und Anna keine symmetrische, Ole und Anna sind keine Gleiche unter Gleichen, ihre Andersartigkeit wird unterstrichen, das Asymmetrische ihrer Beziehung betont (siehe vorher)²¹¹.

Dazu zeigt die Geschichte, dass nur *wahre* Anerkennung zur Persönlichkeit beitragen kann. Wie im folgenden Fragment deutlich wird, durchschaut oder spürt Ole, wenn Anna ihn nicht wirklich ernst nimmt, seine Angst nicht anerkennt:

Vielleicht würden sie gefangen werden....

Vielleicht würde die Dunkelheit sie fressen...

"nein, nein, nein", sagte Anna.

Sie fand Ole dumm, dumm wie ein eO.

Aber das sagte sie nicht. So etwas sagte man nicht. (S. 22)

Sowohl *Ole will kein Niemand sein* als auch *Hodder der Nachtschwärmer* machen sichtbar, dass das Gefühl anerkannt zu werden Selbstvertrauen entstehen lässt²¹²: Ole kommt, durch das Höhlenabenteuer und Annas Anerkennung, zu Vertrauen in sich selbst; wegen der Möglichkeit, die Hodder sieht, dass Philipp sein Freund werden kann, findet Hodder genügend Selbstvertrauen um seine Phantasiegefährten zu verabschieden und in die Wirklichkeit zurückzukehren.

Das Ergebnis der zwei letzten Abschnitte lautet also, dass aus *Ole will kein Niemand sein* hervorgeht, dass Identität auf die intersubjektive Kommunikation und die intrasubjektive Selbstreflexion angewiesen ist, und sich innerhalb eines Rahmens vollstreckt, welcher formal durch die Sprache und inhaltlich durch Bedeutungs- und Sinnstrukturen gesetzt ist. Wichtig ist es nun an dieser Stelle zu betonen, dass Identität nicht nur rationell oder auf Bewusstseinsebene gedacht wird, sondern Identität wird in *Ole will kein Niemand sein* auch leiblich gedacht.

²¹¹ Wie vorhin schon erwähnt, beschreibt die Geschichte *Ole will kein Niemand sein* nur eine ganz konkrete Situation aus der Perspektive von Ole. Darauf basiert die Interpretation der Asymmetrie.

²¹² Vergleich Honneth 1992: 211.

Leiblichkeit und Identität. In *Ole will kein Niemand sein* lassen sich explizite Reflexionen auf den Leib finden, die mit in die Identitätsbildung einfließen. Oles leibliche Bestimmungen spielen eine wichtige Rolle in Oles Suche nach der Beantwortung auf die Frage: Wer bin ich?

Ole wollte Ole sein, ganz echt mit Haut und Haar.
Mit echten Zehen und echten Fingern, echtem Haar, einem echten Mund und echten Augen.
Der Magen war das Wichtigste. In den Magen konnte man viele gute Dinge stopfen.
Man musste nur den Mund aufmachen. Das war wahr.
Lakritze, Erbsensuppe, Mandarinen und Bonbons. Zum Beispiel. Am liebsten Bonbons. Aber die gab es nur samstags (S. 29-30)²¹³

Diese materiellen, leiblichen Bestimmungen gehören zu Ole und seiner Identität dazu. Obwohl Ole hindurch die Geschichte hindurch lernt, dass es viele wechselnde Geschichten über ihn geben kann, er seine Identität nicht festschreiben kann, betont er, wie wichtig es ist, doch Ole zu bleiben, "ganz echt mit Haut und Haar (S. 29)". Eine Identität, die nicht im Leib verankert ist, kann Ole sich nicht vorstellen.

Wo aber in *Ole will kein niemand sein* die leiblichen Bestimmungen nur für die eigene Identität in Betracht gezogen werden, werden sie in *Schaf fürs Leben* außerdem für die Entdeckung des Anderen und seine Identität herangezogen. Wolf ist beeindruckt davon, wie weich Schafs Ohr ist. Er hält das weiche Fellstückchen an seine Nase und erfährt, wie Schaf noch ist, wie er selbst auch und noch sein kann (S. 58-59).

Unbestimmtheit. Durch das Höhlenabenteuer wird Ole sich in *Ole will kein Niemand sein* bewusst, dass er seine Persönlichkeit, so wie die Persönlichkeit von Anna, nicht so statisch, sondern eher dynamisch denken kann. Die Höhlenerfahrung ermöglicht es Ole, seine Identität zu verstehen als eine mehr "kontinuierliche" Identität, die durch vergangene Erfahrungen zu dem wurde, was sie je gegenwärtig ist, und die weiterhin im "Werden" begriffen ist (Haker 1999: 75). Ole erfährt durch einen Bruch in seiner und Annas Identität - über den die Geschichte handelt - dass es weder das "einheitliche" Ich gibt, noch die Möglichkeit, das Ich festzuschreiben. Hier kommt die schon vorhin beschriebene Unbestimmtheit auch für die Identitätsbildung ins Spiel.

Am Anfang glaubt Ole an ziemlich feste Strukturen, innerhalb deren die Wörter, Namen, Dinge, auch seine und Annas Identität ihre Bedeutung erlangen. Ole glaubt, dass ein Wort,

²¹³ Vgl. auch S. 12-14, wo Ole nachdenkt über seine Ohren, seine Augen, seine Nase und seinen Mund. Auch hier wird das Sinnliche und das Schöne vom Sinnlichen betont.

auch ein Name mehrmals den gleichen Kontext hervorrufen kann, und so immer wieder das gleiche bedeuten kann. Hell ist hell, und dunkel dunkel, oben ist oben und unten unten. So ist auch er Ole und Anna Anna. Wenn man Ole auf den Kopf stellt wird eLO daraus. ELO ist all das was Ole eigentlich nicht sein mag, auch eLO hat einen ziemlich fest gesetzten Kontext und Inhalt.

Unbewußt/unreflektiert schreibt Ole Sprache und Worten, man könnte vielleicht sagen, auf naive Weise Macht zu, indem er annimmt, dass er Anna wieder zur "Normalität", aus ihrem "Schock" zurückführen kann dadurch, dass er ihren Namen vor und zurück, - Anna und annA - ausspricht, indem er auf dem Kopf steht und Annas Namen so auf dem Kopf stehend ausspricht. Wenn man Annas Namen umgekehrt ausspricht, dann hört man zwar den Unterschied nicht, der Kontext wird dadurch dennoch verändert, was die Möglichkeit mit sich bringt, dass Anna wieder so wird wie sie war. Wenn man ihren Namen nur richtig ausspricht, dann wird auch der richtige Kontext hervorgerufen. Dann wird Anna wieder *normal*.

Erst im Sommer, als das Höhlenabenteuer schon eine Weile hinter ihm liegt, merkt er/stellt er fest, dass Kontexte nicht so fest sind wie er sie sich vorgestellt hat, sondern variabler sind. Wörter können nie definitiv festgelegt werden, da der Kontext immer ein wenig anders ist. Dunkel, so merkt er, kann auch hell sein, und hell dunkel, unten ist oben und oben unten, abhängig von dem Kontext. So ist es auch mit ihm, Ole, und mit Anna. Ole ist Elo und Ole, er lacht und weint, er ist anders und doch immer er selber.

3.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Aus der Untersuchung des Themas Freundschaft, welches ein rekurrentes Thema der Kinderliteratur ausmacht und darin in seiner phänomenologischen Vielfalt vorzufinden ist, geht hervor, dass in manchen Büchern die Auffassung, Freundschaft sei eine symmetrische Beziehungsform, zurückgewiesen oder zerbrochen dargestellt wird, indem Machtunterschiede, Andersartigkeit und Unbestimmtheit in einer Freundschaft bestehen können. Unbestimmtheit wird dabei nur in wenigen Büchern positiv für die Freundschaft bewertet, mehr Bücher zeigen, dass eine Freundschaft an zu viel Unbestimmtheit zerbrechen kann. Viele Bücher suggerieren nämlich, dass man nur dann auf einen Freund vertrauen kann, wenn man auch weiß was man an ihm hat. Dies kann auch mit dem Verschwinden der Gerechtigkeit in Verbindung gebracht werden.

In den Büchern, in denen das Wir der Beziehung im Vordergrund steht, spielen Unbestimmtheit und Andersheit meistens eine geringere Rolle als in den Büchern, in denen das Wechselspiel zwischen Ich und Du die freundschaftliche Beziehung prägt. Unbestimmtheit und Andersartigkeit der Freunde rücken auch dann stark in den Vordergrund, wenn Konflikte, Widersprüche, etc. in einer freundschaftlichen Beziehung thematisiert werden. Nur in wenigen Büchern lässt sich eine völlig harmonische Beziehung finden, was ich sehr positiv bewerten möchte. Nur wenige Freundschaften zerbrechen aber an ihren

Konflikten²¹⁴, Kommunikation ist in den realistischen Kinderbüchern das Allheilmittel, in anderen Büchern ist es oft ein Ereignis, dass Freunde wieder zueinander führt und die Schwierigkeiten und Konflikte aus dem Weg räumt.

Freundschaft wird in fast allen Büchern durch Intimität und Persönliches charakterisiert und in sehr vielen Büchern treten die Figuren als was ich *Leibsubjekte* genannt habe auf. Gefühle und Leiblichkeit machen immer Teil der Freundschaft aus. Die Vielheit der Sinne (Tasten, Hören, Sehen) werden in die Freundschaftserfahrung, in die Erfahrung des Anderen in einer persönlichen Beziehung miteinbezogen, Gefühle werden häufig beschrieben. Freundschaft wird demnach in den meisten Büchern charakterisiert als eine spezielle Beziehung der Anteilnahme, Fürsorge und gemeinsamer Aktivität aufgefasst, die auf Vertrauen und Intimität gegründet ist. Als besondere Beziehung der Fürsorge beinhaltet sie spezifische moralrelevante Erwartungen. In Freundschaft, so zeigen viele Kinderbücher, baut sich über konkrete Erfahrungen von Reziprozität das Verständnis von Intimität und interpersonal-moralischen Normen wie Vertrauen, Verlässlichkeit, Wahrhaftigkeit, Offenheit und Solidarität auf. Freundschaft ist eine selbstgewählte Beziehung, die, darauf weisen einige Bücher hin, identitätstiftend wirkt. Dazu scheint Freundschaft in Kinderbüchern ethisch relevant, weil sie die Qualität des Lebens steigert, sie ermöglicht es an Aktivitäten teilzuhaben, wodurch man dauerhaft Spaß und Interesse, Glück – ab und zu, so deuten manche Bücher an, auch (unvermeidbares) Unglück, Trauer, etc. - und Intensität im Leben erfahren kann und das Gefühl moralischer Verpflichtung in ihr gegründet ist.

Freundschaft erscheint also in Kinderbüchern

- als ein **ethisch relevanter Ort**

Freundschaft kann als eine Beziehung begriffen werden, in der zentrale Erfahrungen gemacht werden die für die moralische Entwicklung und das moralische Denken relevant sind, wie auch als ein Kontext in dem die Person ihre moralischen Einstellungen verwirklichen kann²¹⁵.

- als eine **ethische Fähigkeit**, die, in Sinne von Aristoteles, als Resultat einer moralischen Praxis des Zusammenlebens, als das Ergebnis einer Einübung verstanden werden kann. (Eichler 2000: 222)

- als **ethischer Wert** (Eichler 2000: 222), S. 222, weil Freundschaft dem Leben Glück und Sinn verleiht, und dabei hilft moralische Fähigkeiten auszubauen.

Welche Rolle Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der Fürsorge spielt, zeigen die Bücher kaum; zwar gehen die meisten Kinder gerecht miteinander um, der gerechte Umgang zwischen Freunden aber wird selten thematisiert und verschwindet durch die starke Betonung

²¹⁴ Als Beispiele können hier *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, *Kleine Sprünge*, *Herr der Diebe* aufgeführt werden.

²¹⁵ Siehe Keller 1996: 38.

der Fürsorge völlig im Hintergrund. Welche Gefahren damit verbunden sind, wenn man sich in einer Freundschaftsbeziehung nur auf die Fürsorge verlässt, wird nicht bedacht oder ausgeleuchtet.

Dass Freundschaft sich darüber hinaus auch auf einer gemeinschafts- und gesellschaftlichen Ebene finden lässt, indem individuelle oder interpersonale Entscheidungen auch gesellschaftliche Folgen haben können und eingebettet sind in ein breiteres Feld sozialer Beziehungen, wird in nur wenigen Büchern thematisiert. Freundschaftsbeziehungen befinden sich in den Büchern zwar nicht im luftleeren Raum, wie und in welchem Maße die Umwelt auf Freundschaft einwirkt, wird kaum gezeigt. Die Problematik der Parteilichkeit, die Freundschaft mit sich bringt, und die Frage nach dem gerechten Umgang mit dem Dritten wird selten aufgeworfen. Auch hier kann man von einem Verschwinden der Gerechtigkeit sprechen. Jedoch deuten die Geschichten indirekt darauf hin, dass für und in Freundschaft Werte und Normen der Gesellschaft eine Rolle spielen. Außerdem wird Freundschaft in Kinderbüchern als ein wichtiger gesellschaftlicher Wert erfahren, da sie eine Form des Zusammenlebens darstellt, die als Ideal gilt. Man verstoßt gegen eine gesellschaftliche Norm, wenn man keine Freunde hat: Man ist ein Außenseiter und man wird als komisch angesehen.

Auffallend ist weiterhin auch, dass Freundschaft, im Vergleich zu anderen Themen (siehe z.B. Kapitel 4. Ander(s)heit, Fremdheit) kaum (explizit und deutlich) moralisiert wird. Penetrante Pädagogisierungen und aufdringliche Belehrungen bezüglich des Themas Freundschaft kommen in meinem Textkorpus nur sehr vereinzelt vor (z.B. *Zum Glück hat Lena die Zahnsperre vergessen*, *Fünf Freunde als Retter in der Not*). Reine Freundschaftsidyllik wird in vielen Büchern vermieden, in einer Freundschaft ist nicht alles eitel Sonnenschein. Dennoch haben die meisten Geschichten ein "happy end". Der Unterhaltungswert scheint auf den ersten Blick den Lehrwert stark zu dominieren.

Auf der Basis des untersuchten Textkorpus kann man gleichwohl teilweise eine Normalisierung und Idealisierung von Freundschaft feststellen. Eine bestimmte Charakterisierung von Freundschaft herrscht in den meisten Büchern vor (siehe oben), Figuren im Buch, die dem nicht entsprechen, werden als seltsam und abweichend gezeichnet. Außerdem gilt Freundschaft in den meisten Büchern als die Beziehungsform schlechthin, ohne welche man kein glückliches Leben führen kann. Freundschaft wird dann auch sehr häufig als Rettung aufgeführt, die dem Absprung aus einem unglücklichen Leben verhilft.

Bei mehreren Büchern handelt es sich demnach um Bücher, die Ladenthin ziemlich ironisch umschreibt als "ein besonderer Typ" von Kinderbücher, "der immer wieder lobend erwähnt wird", weil er "sein moralisches Anliegen nicht direkt artikuliert – so als sei der Umweg eine besondere pädagogische Tugend" (Ladenthin 2000: 86).

Der Lehrwert wird verschleiert, ist dennoch anwesend. Viele Bücher aber in meinem Textkorpus ermöglichen gleichzeitig auch das eigene Nachdenken, sie vermitteln zwar ein bestimmtes Bild von Freundschaft, geben aber reichlich Gelegenheit dieses Bild zu

reflektieren und zu bewerten. Manche Bücher zeigen nur mögliche Wege auf, Freundschaft zu leben und lassen auch zu diese zu kritisieren, anders zu denken. Der didaktische Anspruch, die pädagogische Intention verschleiert oder verhindert also sicherlich nicht überall die ethische Dimension.

Was bedeutet dieses Verschwinden der Gerechtigkeit in den Hintergrund? Womit kann dieses Ausweichen von Gerechtigkeit in Verbindung gebracht werden? Der Versuch zur Antwort liefert folgende Überlegungen.

Erstens spielen pädagogische Überzeugungen und Kindheitsbilder eine nicht zu unterschätzen Rolle²¹⁶. Auf der einen Seite - so lässt die ethische Interpretation der Freundschaftsdarstellung in Kinderbüchern vermuten - werden Kinder als selbstständige Akteure begegnet, als aktiv sich selbst steuernder Lerner. Die Kinderbücher scheinen sich vom modernen Kindheitsmodell²¹⁷, mit seiner umfassende Tendenz zur Verschulung und Belehrung, abzuwenden. Nicht die aufklärerisch-utilitaristischen Aspirationen der Machbarkeit des Lernens und der Perfektionierung des Individuums scheinen für die Kinderbuchautoren bestimmend zu sein. Eher sind Emanzipation und Partizipation die Werte, worauf es die Kinderbücher in der Darstellung von Freundschaft ankommt. Auf der anderen Seite jedoch - wie es im Kapitel 5.4. *Schreckliche Bilder und eine schreckliche Realität in der Kinderliteratur* ausführlich beschrieben wird - spielt das traditional-moderne Kindheitsmuster²¹⁸ für die Kinderliteratur dennoch eine ebenfalls große Rolle. Dies äußert sich darin, dass die romantische Intuition vom Eigenwert der Kindheit weiterhin eine Rolle zu spielen scheint und dass versucht wird den überlieferten Schonraum der bürgerlichen Erziehungskindheit zugleich zu erhalten. Kinder sollen geschützt, gehütet und von zu viel Schreckliches abgeschirmt werden. Es geht den Autoren also um Emanzipation und Partizipation unter der Voraussetzung, dass den Schutz des Kindes vor verfrühter gesellschaftlicher Vereinnahmung, dass die Fürsprache und Fürsorge gewährleistet ist.

Mehrere Kindheitsbilder scheinen sich somit zu vermischen, wenn für Kinder über Freundschaft geschrieben wird. (Idealisierte) Bilder vom Kind und damit verbundene Entwürfe gelungener Bildung, Generationsbeziehungen und pädagogischer Institutionen beeinflussen demnach die Darstellung des Ethischen im Kinderbuch.

Zweitens kann bei der Einschätzung des beschriebenen Phänomens des Verschwindens der Gerechtigkeit im Kinderbuch auf moralische und ethische Auffassungen verwiesen werden. Anscheinenden ist für die Darstellung von Freundschaft der eudämonistischen Betrachtung von Ethik inspirierend. Denn das Gerechte wird stets unter der Voraussetzung des

²¹⁶ Hier wird noch einmal ganz deutlich, dass auch für die Kinderliteratur gilt, dass unhintergebar von kulturell überlieferten und biographisch begründeten Bilder des Kindseins unsere Wahrnehmung der Kinder bestimmen. Sie strukturieren unseren konkreten Umgang mit ihnen vor.

²¹⁷ Verfügbar über: <http://www.sw.fh-koeln.de/Inter-View/Kindheiten/Texte/Diskurs/diskurs.html>, (Zugriff: 06.01.07).

²¹⁸ Verfügbar über: <http://www.sw.fh-koeln.de/Inter-View/Kindheiten/Texte/Diskurs/diskurs.html>, (Zugriff: 06.01.07).

individuellen (oder kollektiv) Guten in den Blick genommen. Die Frage: Wie soll man leben?, Was ist ein glückliches Leben? scheint beim Erzählen über Freundschaft leitend zu sein. Bei der Darstellung von Freundschaft steht das gute und gelingende Leben im Vordergrund, es geht darum, die Ziele menschlicher Lebensführung zu untersuchen und die Frage zu beantworten, was für ein Mensch man sein will. Wie die Analyse der Kinderbücher belegt, stößt man dabei aber nicht zu ethischen Verpflichtungen vor.

Das Verschwinden der Gerechtigkeit in Kinderbüchern ist keineswegs unproblematisch. Dadurch, dass die Kinderliteratur die Rolle des Dritten nur in geringem Maße und begrenzt thematisiert, vernachlässigt sie mögliche Wege aufzuzeigen, wie man in Situationen handeln und reagieren kann, in denen moralische Verpflichtungen mit egoistischen Neigungen in Konflikt geraten und eigene Interessen zu Gunsten der Bedürfnisse anderer zurückgestellt werden müssen (Hoffman 1991). Dies ist auch aus pädagogischer Sicht zu bedauern, da solche Konflikte speziell bei Kindern und Jugendlichen sehr zahlreich sind (Keller 2001: 3). Dazu spielen in Konflikten mit Freunden (als auch mit Eltern) sowohl Gerechtigkeit als auch Fürsorge eine wichtige Rolle. In Kellers Worten (Keller 2001: 3): "Kinder können sich mit den Handelnden identifizieren, und dabei sind Kognition und Gefühl gleichermaßen wichtig". Hier dringt sich die Vermutung auf, dass die Erwachsene von einer moralpsychologischen und pädagogischen Auffassung über das Kind ausgehen, die nicht mit der des realen Kindes übereinstimmt.

Sich den Fragen zuwendend, die ich am Anfang der Arbeit gestellt habe, nämlich worin nun das ethische Moment in Freundschaft in Kinderbüchern gefunden werden kann, wo das Ethische einbricht, wo es ernst wird, kann man Folgendes festhalten.

Das Ethische bricht in Bezug auf das Thema Freundschaft in fast keiner der Kindergeschichten ein, vielmehr schimmert es ab und zu durch. Ethisch wird Freundschaft in ziemlich vielen Geschichten, wenn sie als eine Grunderfahrung erscheint, die immer mitläuft, aber nur manchmal stärker aufflammt und dadurch in Konflikten und Brüchen sichtbar wird. Die Grunderfahrung, um die es hier geht, ist die (freundschaftliche) Liebe. Nun ist die Liebe auf keinen Fall dem Ethischen identisch – dass möchte ich sehr stark betonen –, das Ethische kann in vielen Geschichten in Bezug auf Freundschaft dennoch auch nicht unabhängig von freundschaftlicher Liebe bestimmt werden. Liebe ist so aufzufassen, wie Martha Nussbaum in *Loves Knowledge* (Nussbaum 1990) deutlich aufzeigt, zugleich als "weniger" als auch "mehr" als ethisch: Die Liebe hat einen wichtigen ethischen Gehalt, lässt das Ethische aber hinter sich, genau so wie auch das Ethische über die Liebe hinausgeht (vgl. dazu Gamm 2000: 267-268).

Obwohl die Liebe stets ein notwendiges Element des moralischen Partikularismus einschließt²¹⁹, kann man auf der Basis von Hegel und Honneth vermuten, dass in vielen Kinderbüchern in der freundschaftlichen Liebe ein struktureller Kern des Ethischen gesehen wird; Folgendes Zitat Honneths trifft die Aussage, die viele Kinderbücher zu machen scheinen, gut:

"erst jene symbiotisch gespeiste Bindung, die durch die wechselseitige gewollte Abgrenzung entsteht²²⁰, schafft das Maß an individuellem Selbstvertrauen, das für die autonome Teilnahme am öffentlichen Leben die unverzichtbare Basis ist" (Honneth 1992: 174)

In Anlehnung an Hegel und Honneth kann die Liebe, wie sie in Kinderbüchern dargestellt wird, darüber hinaus auch noch bezeichnet werden als eine Ahnung des Ethischen, was bedeutet, dass die Liebe als der primäre Erfahrungszusammenhang angesehen werden kann, in dem man "einen Sinn für die Möglichkeit der Vereinigung einander entgegengesetzter Subjekte zu erwerben vermag. Ohne das Gefühl des Geliebtwerdens würde sich eine Vorstellung einer sittlichen Gemeinschaft nicht bilden können" (Honneth 1992: 62).

Die Erfahrung der Liebe wird für viele Figuren in den Kinderbüchern teils zur ethischen Erfahrung und, so könnte man mit Hille Haker sagen, sie wird unersetzbar, weil sie verschiedene Aspekte beinhaltet – die auch alle in den Kinderbüchern aufzuspüren sind:

(...) die Wahrnehmung der Einzigartigkeit der anderen Person, das Wohlwollen gegenüber ihrem Gedeihen, die Sensibilität für ihre Bedürfnisse und Wünsche, die Toleranz gegenüber ihren Schwächen und den Schutz ihrer Verletzlichkeit. Diese Haltungen, die unter anderem in der Liebe aktiv entfaltet und passiv von der geliebten Person erfahren werden, bilden ein zentrales motivationales Fundament für die Sollensforderungen der normativen Moral (Haker 2002: 76).

Kinderbücher legen also durch die Individualisierung und Emotionalisierung der freundschaftlichen Liebe ihren ethischen Gehalt in besonderer Weise offen. Die Substanz der Ethik, das Gefühl für moralische Verpflichtung wird verankert in der freundschaftlichen Liebe. Dadurch bleibt aber gerade das ausgespart, könnte man mit Gamm anmerken, was das Ethische auch auszeichnet, "nämlich das, wodurch sich das moralische Selbst verpflichtet fühlt, auch gegen die Geltung von Gruppennormen zu verstoßen (...)" (Gamm 2000: 267).

Viele Kinderbücher betonen, dass sich Freunde in der Vollziehung ihrer Liebe in ihrer konkreten Bedürfnisnatur bestätigen und sich als bedürftige Wesen anerkennen. Daher spielt die Fürsorge eine wichtige Rolle. Die Fürsorge ist in manchen Büchern asymmetrisch gedacht, die Freunde sorgen aber immer beide füreinander d.h. sie sind für einander da, gehen sorgsam miteinander um, sind aufmerksam aufeinander gerichtet. Sich beziehend auf Boehme

²¹⁹ Denn wie wir schon sahen, lässt die Liebe sich nicht nach Belieben über den sozialen Kreis von primären Sozialbeziehungen hinaus auf eine größere Zahl von Interaktionspartnern übertragen.

²²⁰ Oder noch: nur das Gefühl grundsätzlich in seiner besonderen Triebnatur anerkannt und bejaht zu werden (Honneth 1992: 66).

könnte man hinzufügen, dass die Bücher zeigen, dass im einzelnen Menschen sich die Menschlichkeit des Menschen nicht erfüllen kann. Ethisch sein heißt, sich auf die menschliche Situation einzulassen, was unter anderem beinhaltet, dass man Teil sein kann.

Das bedeutet eine Offenheit und Aufmerksamkeit gegenüber demjenigen, was man zusammen ist bzw. sein kann, es bedeutet auch, sich dem Anderen auszusetzen und sich von dem mitbetreffen zu lassen, was ihn betrifft (Böhme 1997: 141).

Auf diese Weise machen die Kinderbücher die freundschaftliche Liebe zu einer Bedingung der Ethik.

Woran es in den Kinderbüchern fehlt, ist eine kritische Auseinandersetzung mit den Gefahren die die Liebe in sich trägt. Wie vorhin schon erwähnt, fallen Liebe und Ethik nicht zusammen. Zwar wird in vielen Büchern die freundschaftliche Liebesbeziehung nicht konfliktlos dargestellt, in keinem Buch meines Textkorpus wird gezeigt, dass die Liebe die Ethik auch untergraben kann, nur selten wird deutlich gemacht, dass Liebe instabil und sehr ambivalent sein kann. Wie z.B. Honneth in seinem Buch *Kampf um Anerkennung* zeigt, hat Liebe eine Gegenseite, die der Missachtung und Abwertung, nämlich der Misshandlung und Vergewaltigung. Überdies kann Liebe auch zu Hass und Wut werden oder zu Racheakten führen, die in Namen der Liebe ausgeführt werden. Dies wird zwar in einigen Kinderbüchern – dann vor allem für schon ältere Kinder und in der phantastischen Literatur²²¹ - aufgegriffen, jedoch kaum kritisch betrachtet und auch fast nie problematisiert. Abgesehen von einzelnen Ausnahmen²²², wird vielmehr die Botschaft vermittelt, dass in Namen der Liebe fast alles erlaubt ist, dass was man in Namen der Liebe macht, nicht falsch, nicht böse, nicht ungerecht sein kann.

Die Gefahren der Liebe unberücksichtigt zu lassen, wenn gleichzeitig auch die Gerechtigkeit in den Hintergrund verschwindet, ist sowohl aus ethischer als auch aus pädagogischer Sicht äußerst problematisch. Außerdem geht dadurch der möglichen Beitrag, den die Literatur für die Ethik bringen kann, nämlich, dass sie die destruktiven, aggressiven, etc. Anteile nicht negiert sondern integriert²²³, verloren.

²²¹ Siehe z.B. *Tintenherz und Tintenblut*, *Eragon*, *Harry Potter*.

²²² In meinen Textkorpus *Tintenherz und Tintenblut*.

²²³ Vgl. Spinner 2004b: 105.

KAPITEL IV



Ander(s)heit, Fremdheit

4.1 Einleitende Worte zur Ander(s)heit und Fremdheit in Kinderbüchern und in der Philosophie

*Einem Menschen begegnen heißt, von einem
Rätsel wach gehalten werden (Levinas).*

Obwohl Bettina Hurrelman und Karin Richter 1998 noch schrieben:

Kinder- und Jugendliteratur als ein Feld des Austauschs zwischen verschiedenen Kulturen und der Begegnung mit dem Fremden zu betrachten, ist derzeit noch ungewöhnlich. (...) Selbst in der Kinder- und Jugendliteratur ist die interkulturelle Perspektive noch etwas Neues, zumindest Ungewöhnliches (Hurrelmann und Richter 1998a: 7).

kann man derzeit feststellen, dass sich diese Lage stark verändert hat. Inzwischen ist nicht nur Interkulturalität vermehrt in den Fokus der Kinder- und Jugendliteraturforschung gerückt, auch die Literaturdidaktik setzt sich viel stärker mit diesem Thema auseinander²²⁴. Überdies widmen sich die Kinder- und Jugendliteraturforscher vielen anderen, unterschiedlichen Facetten des Themas "Andersheit, Fremdheit"²²⁵. Für das Interesse an dieser Thematik dürfte n nicht zuletzt außerliterarische und außerwissenschaftliche Entwicklungen verantwortlich sein, wie im Folgenden ganz kurz erläutert wird²²⁶.

Mayer (Mayer 1975: 13) behauptet ganz allgemein:

Literatur gehorcht der Kategorie des Besonderen. Das gilt für die schöpferische Subjektivität wie für die Besonderheit von Form und Gehalt. Sie behandelt stets Ausnahmefälle.

Die Darstellung des Fremden, des Anderen und des Befremdlichen in der Literatur ist demnach, so Gudrun Schulz (Schulz 2000: 746) so alt wie die Literatur selbst: Literatur bietet eine Auseinandersetzung mit ästhetisch artikulierten Erfahrungen eines anderen Bewusstseins²²⁷, ihre Helden sind oft "Irgendwie Anders".

Petra Büker und Clemens Kammler stellen ebenfalls fest:

Fremdheit und die Begegnung mit Fremdem, mit dem Anderssein des Anderen, gehören zu den Grunderfahrungen des Menschen (Büker und Kammler 2003a: 7).

²²⁴ Siehe u.a. Bredella, Meißner, Nünning, et al. 2000b, Nünning 2000, <http://www.uni-leipzig.de/intkult/kind.html> (Zugriff: 15.02.06).

²²⁵ Siehe u.a. Blei 1998, Hurrelmann und Richter 1998b, Maiwald 1999, Nassen und Weinkauff 2000, Rutschmann 2000, Büker und Kammler 2003b.

²²⁶ Siehe dazu ebenfalls Wierlacher 1993: 19-21.

²²⁷ Siehe auch Büker und Kammler 2003a: 19-21, 1.2. Thesen, Annahmen und Vorentscheidungen: Ethik und Literatur, ihr Verhältnis zu einander und zur Realität. und 2.3. Methode.

Deshalb finden Andersheit und Fremdheit immer wieder ihren Niederschlag in Literatur. Sie fügen jedoch hinzu:

Doch gerade gegenwärtig spielen Begriffe wie das Fremde, das Andere, Differenz und Alterität in den verschiedensten gesellschaftlichen Diskursen eine Rolle wie nie zuvor (Büker und Kammler 2003a: 7).

Durch Mobilität, Kommunikation, die unmittelbare Wirkung der Medien, internationale Verflechtungen, Migration, Armut, etc. werden Wertesysteme und Gesellschaftsordnungen aufgebrochen und sie zerfließen, was Chancen bietet, aber auch große Unsicherheiten mit sich bringt. Dazu ist Inter- und Multikulturalität zu einem viel besprochenen Thema geworden (vgl. Hurrelmann und Richter 1998a: 7-8, Büker und Kammler 2003a: 7-8).

Diese Entwicklungen legen es nahe Fremdheit und Andersheit in der Kinder- und Jugendliteratur sowie in deren Forschung Interesse zu schenken, denn:

Die moderne Kinder- und Jugendliteratur ist ein Spiegelbild der hier skizzierten Entwicklung im Kleinen: Sie bietet konkrete Beispiele für die Konstruktion des Fremden und Anderen, zeigt Missstände und oft auch Lösungsperspektiven auf und lässt vermittels des für sie typischen literarischen Innenblicks die subjektive Seite der Fremdheitserfahrung zu Tage treten (Büker und Kammler 2003a: 7).

Nicht nur Pädagogen, sondern auch Literaturwissenschaftler der interkulturellen Germanistik, hegen große Hoffnungen in Bezug auf die Wirkung des Literarischen im Rahmen des Interkulturellen Lernens. Mit Bettina Hurrelmann und Karin Richter (Hurrelmann und Richter 1998a: 8), sei jedoch zu betonen, dass diese Hoffnungen "eine genauere Prüfung am konkreten Gegenstand" herausfordern. Solch eine Prüfung wird im Verlauf dieses Kapitels vorgenommen.

Fremd und anders ist – schaut man sich die Auseinandersetzungen mit und über Fremdheit, Andersheit an - Vieles, um nicht zu sagen fast alles. Bevor ich auf die verschiedenen Dimensionen und Ebenen eingehe, die sich in Bezug auf die Kinderliteratur unterscheiden lassen, möchte ich darauf hinweisen, dass zunächst zwei sehr verschiedene Bedeutungen/Ebenen auszumachen sind, wenn man die Darstellung des und den Umgang mit dem Fremden im Zusammenhang mit literarischen Texten betrachtet. Diese beiden Bedeutungen oder Ebenen können mit Ansgar Nünning wie folgt umschrieben werden:

Zum Zwecke der begrifflichen Klarheit scheint es daher ratsam, zwischen der Ebene des dargestellten Fremdverstehens im literarischen Text und der Ebene des Fremdverstehens in der Interaktion zwischen literarischem Text und Leser/Lerner zu unterscheiden (Nünning 2000: 89-90).

Einerseits handelt es sich um imaginäre Prozesse des Verstehens oder Nicht-Verstehens, die zwischen Figuren und Figuren und Welten, Dingen, Erlebnissen innerhalb einer fiktiven Welt

ablaufen. Der Fremde, Fremdheit wird auf der Ebene der Figuren thematisiert oder mit erzählerischen Verfahren dargestellt, kommt in der Sprache zum Ausdruck, etc. und fungiert als Motiv, Thema oder Form eines Werkes. Es ist vor allem diese Ebene, auf die im Verlauf dieses Kapitels Bezug genommen wird. Andererseits geht es um ein rezeptionsästhetisches Phänomen, also um das Wechselverhältnis zwischen Text und Rezipient und um die im Rezeptionsprozess ablaufenden Verstehensprozesse und Fremderfahrungen. Denn Lesen ermöglicht es nicht nur, über Fremde und Fremderfahrungen zu erfahren, sondern ermöglicht ebenfalls seine eigene Identität mit dem "Nicht-Identischen", mit dem Fremden aus Büchern in Beziehung zu setzen, also das Fremde und den Fremden zu erfahren. Diese Ebene wird vor allem im zweiten Teil dieser Arbeit – im Rahmen der qualitativen Untersuchung mit Kindern - angesprochen.

Fremdheit/Andersheit als Thema in der Kinderliteratur kommt überdies auf verschiedenen Ebenen vor.

Erstens kann – wie vorhin schon angemerkt wurde -, der Begriff des "Fremden" auf die Literatur selbst angewendet werden: Der Text als Kunstform erstaunt, provoziert, weckt auf, macht bewusst, etc. (Obendiek 2000: 45). Er verfremdet das Reale auf dem "Terrain des Imaginären" (Ulrich 1998: 117). Hurrelmann und Richter (Hurrelmann und Richter 1998a: 8-9) stellen zudem fest, dass das Fremde in der Struktur der Kinderliteratur grundsätzlich angelegt ist, indem die Kinderliteratur zwischen der Welt der Kinder und der Welt der Erwachsenen vermittelt²²⁸. Auf diese Weise bringt Kinderliteratur den Kindern Werte, Normen und Verhaltensweisen nahe, die Kindern zunächst fremd sind. Kinder reiben sich via Kinderliteratur an der Erwachsenenwelt, wobei sie die vorzufindenden Botschaften nicht einfach übernehmen sondern umdeuten und unterlaufen²²⁹.

Dazu bestimmt das Thema der Fremdheit und Andersheit die KJL in seinen verschiedensten Ausprägungen dadurch, dass viele Kinderbücher aus ursprünglich anderen Ländern stammen, in anderen Worten, es sich also um Übersetzungen handelt²³⁰. Auf diese Weise werden fremde, andere Welten, Kulturen, Geschichten, etc. Kindern vorgeführt. Sehr wichtig ist es aber, dabei zu berücksichtigen, dass die Auswahl der Bücher, die in den internationalen Transfer übernommen werden, ökonomischen Gesetzen unterliegt (Hurrelmann und Richter 1998a: 9). Je ähnlicher die Marktbedingungen, die Publika, etc., umso einfacher wird ein Buch aus einem anderen Land in Deutschland übernommen²³¹.

²²⁸ Vgl. double attribution von Kinderliteratur; siehe dazu Einleitung und 2.2. Kriterien für die Auswahl des Textkorpus); Shavit (Schavit 1986) hat zuerst auf diese Mehrfachadressiertheit von Kinderliteratur verwiesen.

²²⁹ Siehe 1.2. Thesen, Annahmen und Vorentscheidungen: Ethik und Literatur, ihr Verhältnis zu einander und zur Realität., 6.1. Fragestellung und Rahmen.

²³⁰ Wo 1951 nur jedes zehnte in der Bundesrepublik erschienene Kinder- und Jugendbuch eine Übersetzung war, ist es heute bereits jedes dritte Buch. Dieser hohe Marktanteil von Übersetzungen spiegelt sich auch in den Preisbüchern des Deutschen Jugendliteraturpreises. Tendenz steigend, kommen ausgezeichnete Titel aus dem Ausland. Verfügbar über: <http://www.mehr-buecher.com/rezensionen/fach/0188d092080036610.html> (Zugriff: 15.02.06).

²³¹ Vgl. Hurrelmann und Richter 1998a: 10: in Deutschland sind 30% der Kinderbücher Übersetzungen. Davon kommt die Hälfte der Bücher aus dem englischsprachigen Bereich. Bücher aus den osteuropäischen Ländern

Überdies findet sich Fremdheit und Andersheit auch in der Übersetzung selbst. Reinbert Tabbert (Tabbert 1998) deutet daraufhin, wie wenig Texttreue beim kinderliterarischen Übersetzen zählt²³². Anhand von einigen Titeln fremdsprachiger Herkunft, die den Deutschen Jugendliteraturpreis bekommen haben, zeigt er, wie gekürzt, ergänzt, Besonderheiten abgeschwächt und Fremdes, Anderes geglättet wird. Auf diese Weise ändert sich die Textaussage des Textes, demzufolge nicht länger eine Übersetzung, sondern eine Adaption des Textes vorliegt²³³. Emer O'Sullivan (O' Sullivan 1998) macht auf diesen Prozess der Wandlung durch Übersetzung in seiner historischen Dimension aufmerksam.

Fremdheit und Andersheit lässt sich außerdem auf inhaltlicher und formaler Ebene ausmachen. Auf diese Ebenen wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels eingegangen. Ohne hier einen Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität zu erheben, reicht die thematische Bandbreite von der Darstellung verschiedener Formen der Fremdheit und Andersheit über die Interkulturalitätsthematik, historisch bedingter Fremdheitserfahrungen und Andersheiten im Verhältnis der Geschlechter, Generationen und sozialen Schichten bis hin zu fantastischen Fremdheiten (etwa z.B. in der Welt Harry Potters) und sie ist im ganzen Spektrum der unterschiedlichen Gattungen und Genres (realistische KJL, historischer Roman, phantastische Erzählung, Krimi, etc.) der KJL aufzuspüren²³⁴.

Wie aus der Aufzählung vielleicht schon deutlich geworden ist, muss das Fremde oder das Andere nicht immer in einer Person angesiedelt sein. Die Erfahrung mit dem Fremden, Anderen kann auch über Objekte, Kulturen, Länder, etc. verlaufen²³⁵. Im Folgenden wird dennoch eine Zuspitzung auf Personen vorgenommen und die Thematik der Andersheit und Fremdheit wird anhand von dem anderen Anderen, dem fremden Anderen angegangen. Denn Fremdheitsverhältnisse werden in Kinderbüchern sehr häufig personifiziert durch literarische Figuren, zwecks besserer und leichterer Identifikationsmöglichkeiten (Büker und Kammler 2003a: 12)²³⁶.

In der Philosophie gibt es eine reiche und differenzierte Denktradition der Figur und Funktion des "Anderen". Dabei ist "der Andere" nie so tief wie im 20. Jahrhundert in die Grundlagen des philosophischen Denkens eingedrungen. Bereits 1965 hat Michael Theunissen sein Standardwerk "Der Andere" mit den folgenden Worten eröffnet:

Zweifelloos gibt es nur wenige Realitäten, die das philosophische Denken unseres Jahrhunderts so stark in ihren Bann gezogen haben wie "der Andere". Kaum ein zweites Thema, mag es auch sachlich bedeutsamer sein, hat ein so allgemeines Interesse gefunden wie dieses. (...) Er ist nicht mehr bloß Gegenstand einer Disziplin, sondern weithin schon Thema der ersten Philosophie. Die

spielen nur eine marginale Rolle. Jugendbücher aus der dritten Welt findet man kaum in Deutschland. Vielmehr werden diese Länder von deutschen Autoren bereist und beschrieben.

²³² Vgl. auch Kurultay 2000, Blume 2001, Attikpoe 2003: 165-171.

²³³ Vgl. Kurultay 2000.

²³⁴ Siehe z.B. Büker und Kammler 2003b, Nassen und Weinkauff 2000, Schulz 2000.

²³⁵ Vgl. Obendiek 2000: 13; Bredella und Christ 1993: 7.

²³⁶ Siehe auch Ewers 1995, Schilcher 2001.

Frage nach dem Anderen ist untrennbar von den anfänglichsten Fragen des modernen Denkens (Theunissen 1977: 1).

Derzeit gilt immer noch, dass die Rolle und Position des Anderen, des Fremden, der Ander(s)heit große Aufmerksamkeit in der Philosophie genießt (Werner 2004). Manche sprechen sogar von dem Anderen als einem alltäglichen Begriff in philosophischer Perspektive (Hegel, Kurbacher, Suhm, et al. 2002).

Bei Hegel nimmt der Alteritätsdialog seinen Anfang²³⁷. Hegel zeigt, wie der Mensch sich in dem Prozess der Anerkennung des Anderen verändert, indem sowohl seine eigene Subjektivität sowie die des Anderen in ein drittes Medium des Geistes aufgehoben werden. Allerdings wird hier, wie z.B. Hans Joachim Fischer (Fischer 2000: 109) anmerkt, noch nicht die Zuspitzung des Anderen in seine Andersartigkeit erfahren: Das Hervorbringen eines dritten Mediums des Geistes erscheint noch relativ unproblematisch.

Erst im 19. Jahrhundert, als der Mensch, ohne dabei das Wissen um Transzendenz zu verlieren, sich auch in seiner sinnlichen und existentiellen Blöße entdeckt, frappiert und fasziniert die Alterität des Anderen wirklich. Husserl nimmt das Sein des Anderen auf intersubjektivitätsphilosophische Weise fundamental und untersucht es unter dem Begriff der Fremderfahrung. Der Kerngedanke lautet, dass das Selbstverstehen der Eigensphäre dem Verstehen des Anderen vorausgeht. Alles Verstehen des Anderen ist auf die Selbstausslegung des Verstehenden fundiert, d.h. nur als durch mich vermittelt kann der Andere konstituiert werden, und zwar als *Analogon* oder als *Spiegelung* meines Selbst, als *Alter-Ego* (Schafstedde 1993: 24). Andererseits ist der Andere als durch Welt vermittelt aufzufassen, und zwar als Alter-Ego, welches sich auf dieselbe Welt bezieht, worauf auch ich als Ego meiner Eigensphäre mich beziehe. Auf diese Weise ist es möglich und notwendig, die Welt als intersubjektiv identische, als objektive zu konstruieren (Schafstedde 1993: 24).

Bei Feuerbach und Buber dagegen findet in religionsphilosophischen Denkfiguren die Wendung zum konkreten "Du", in seiner materiellen, sinnlichen, endlichen Existenz statt. Dialektik wird von Feuerbach als Dialog zwischen Ich und Du interpretiert (Weckwerth 2002: 91): Mensch-mit-Mensch. Buber nimmt dieses Mit zustimmend auf, vertieft es jedoch zum Zwischen (Rütter 2000: 167): Sein wird nicht nur vom Ich aus gedacht, sondern Sein ist das was sich zwischen mir und den Mitmenschen ereignet. Es umfasst zugleich Begegnung, Beziehung und Erfahrung und offenbart sich als Gegenseitigkeit, Dialog und Begegnung (Wolf 1992: 147-149). Das Verstehen des Anderen im "zwischen", welches durch Ansprechen hergestellt wird, geht dem eigenen Selbstverstehen voraus. "Der Andere wird zu einer meiner Subjektivität transzendenten Größe in der Immanenz" (Fischer 2000: 109) in dem, was Michael Theunissen²³⁸ eine Philosophie des Dialogs nennt.

²³⁷ Ich beziehe mich hier auf Fischers skizzierte Denkgeschichte der Intersubjektivität (Fischer 2000) und auf Theunissen (Theunissen 1977).

²³⁸ Theunissen stellt in seinem Buch *Der Andere* die Philosophie der Intersubjektivität (transzendente Sozialontologie) und die Dialogphilosophie (Philosophie der Dialogik) gegenüber. Dabei erfasst, so Theunissen

Merleau-Ponty, Levinas und Sartre versuchen nach dem zweiten Weltkrieg die Radikalität des Alteritätsdenkens im Rahmen der Husserlschen Phänomenologie zu rekonstruieren. Indem Levinas die Ethik als Anfang allen Philosophierens denkt, kehrt er die Husserlsche Denkbewegung und dessen Verständnis vom Anderen um: Er denkt das Ich vom Anderen her: Das Ich wird passiv vom Anderen bestimmt, ohne sich dieser Bedingtheit intentional bemächtigen zu können. Dabei betont Levinas sehr stark die wesenhafte Andersheit des Anderen: Denn der Andere nötigt ungewollt für seine Andersheit Verantwortung zu übernehmen. Sartre hat das interexistentielle Aufeinandertreffen leiblich Anwesender als unübersteigbare wechselseitige Entfremdungs- und Vereinnahmungssituation bezeichnet.

Joachim Fischer beschließt seine skizzierte Denkgeschichte der Intersubjektivität (der Nenner worunter er die verschieden Vorgestellten Philosophen zusammenfasst) mit dem Gedanken, dass innerhalb der Anthropologie vor allem das Sein des Anderen - in verschiedensten Variationen - das Schema, den Keim und das Material für die Rekonstruktion von Identitätskonstitution, Weltverhältnis und vielgliedriger Sozialität gibt (Fischer 2000: 118).

Nun ist aber in Bezug auf die Kinder- und Jugendliteratur nicht nur vom Anderen die Rede sondern noch häufiger vom Fremden – was im Vorhergehenden wahrscheinlich schon deutlich geworden ist. Oft wird dabei jedoch kein wirklicher Unterschied gemacht zwischen anders und fremd, zwischen der Fremde und der Andere und in dem Kontext der Kinder- und Jugendliteratur wird die Relation 'eigen-fremd/ander(s)' mit einer Vielzahl von Begriffspaaren mehr oder weniger synonym benutzt: 'das Eigene und das Fremde', 'das Selbe und das Andere', 'das Vertraute und das Unvertraute', 'die Identität und die Alterität'²³⁹.

Deshalb mein Vorschlag für diese Arbeit, den Anderen von dem Fremden zu unterscheiden, indem der Andere für das Du, der zweiten Person in einer dyadischen Beziehung steht, der Fremde als einer in bestimmter Hinsicht ausgezeichneter Anderer aufgefasst wird. (Waldenfels 1997: 114-117). Der Andere wird nämlich immer dann zum Fremden, wenn seine Nicht-Zugehörigkeit eine pragmatische Relevanz erhält, und umgekehrt wird der Fremde wieder zum Anderen, wenn diese Relevanz nachlässt²⁴⁰. Der Fremde bricht immer wieder die Ordnungsvorstellungen und -regelungen, oft von dritten Positionen eingefordert und steht für das Einklagen besonderer oder außerordentlicher Ansprüche. Dabei gilt, dass vor allem dann Jemand fremd wird, wenn er von Jemandem als fremd betrachtet wird (Waldenfels 1997: 115)²⁴¹.

(Theunissen 1977, S. 1-2), die transzendente Sozialontologie den Anderen als ‚fremdes Subjekt‘ oder ‚andere Subjektivität‘, währenddessen in der Philosophie der Dialogik der Andere nicht als ‚alter ego‘ sondern vielmehr als Du erscheint.

²³⁹ Vgl. Lösch 2000: 15-16; Büker und Kammler 2003a: 8-9.

²⁴⁰ Vgl. Wetzel 2003b: 202.

²⁴¹ Auch Corinna Albrecht (Albrecht 1997: 86-87) betont, dass nicht alles was anders ist, gleichzeitig als fremd gilt. Es gibt einen breiten Spielraum der Andersheit von Personen, die trotz ihres Andersseins nicht als fremd wahrgenommen oder bezeichnet werden oder sich fremd fühlen: (...) hier können wir feststellen, dass Fremdheit

Wie Obendiek (Obendiek 2000: 43) es in seinem Buch *Der lange Schatten des babylonischen Turmes* tut, möchte auch ich nun aufrufen diese verallgemeinernden Bemerkungen zu verlassen: Wenden wir uns der Kinderliteratur zu mit ihren Figuren und Geschichten, um herauszufinden, ob sie erleben lassen, wie der Andere, Fremde auftaucht, wenn Menschen aufeinander treffen.

4.2 Der Andere in einer dyadischen Beziehung – Alterität

Im Kapitel über die Freundschaft erfolgte schon eine Auseinandersetzung mit dem Anderen. Freundschaft, so sahen wir, kann als eine persönliche, selbstgewählte Beziehung charakterisiert werden, welche eine besondere Form der Anteilnahme an dem Anderen ist, die ihre Fundierung in dem Miteinander-sein, dem Wir-sein hat. Sympathie und Zuneigung, sich wohlfühlen und gerne mit dem Anderen zusammen sein bilden die Grundlage von Freundschaften (siehe 3.3. Persönlich und Intim. Wo bleibt dabei das Ethische?). In diesem Abschnitt gibt es eine erneute Zuwendung zum Anderen, diesmal aber nicht in Rahmen einer Freundschaftsbeziehung, sondern allgemeiner wird jetzt jede Art von Begegnung mit dem Anderen angeschaut. Das Interesse gehört hier die Beziehung zu anderen Menschen, der Erfahrung des Anderen, die nicht durch feste Voraussetzungen gesichert ist, immer für neue überraschende Erlebnisse offen ist, im Sinne von dem, was Levinas *Nähe*²⁴² nennt.

Nähe im levinianischen Sinne ist ein "Kontakt", eine "Berührung" unter Individuen ohne ein vermittelndes Allgemeines, unmittelbare Beziehung von Menschen, die für einander ganz anders sind und es wesentlich auch immer bleiben (Stegmaier 2002: 88).

Die Andersheit des Anderen, um die es hier also gehen soll, wurde schon im Kapitel über die Freundschaft gestreift, als die Begriffe der Unbestimmtheit, Asymmetrie und Heterologie eingeführt wurden. Es ist diese Andersheit des Anderen in der Beziehung zwischen Ich und dem Anderen, zwischen Ich und Du, und ihre Darstellung in Kinderbüchern, die im Folgenden noch einmal genauer betrachtet wird.

Anders zu sein, ist die Natur des Anderen, so zeigen es die meisten Kinderbücher. Es gibt vielfältige natürliche Unterschiede (wie Größe, Haarfarbe, etc), Unterschiede in Kleidung und Intelligenz, Unterschiede in der Wohnsituation, etc. – so wie es vielfältige Ähnlichkeiten gibt.

nicht notwendig aus der Andersheit folgt und erst durch Interpretation aus ihr entsteht. Fremdheit (...) ist ein Interpretament der Andersheit (Weinrich 1990: 26).

Es ist, meiner Meinung nach, nicht unbedingt notwendig, eine solche Unterscheidung zwischen fremd und anders vorzunehmen, und es ließe sich auch begründen, dass, was anders ist, auch, mindestens teilweise, fremd ist. Um aber die vielen Studien über der, die, das Fremde in der Kinderliteratur in dieser Arbeit ohne große begriffliche Probleme mit einschließen zu können, folge ich die an den Arbeiten zu gründe liegende oftmals indirekte Auffassung vom Fremdheit als Interpretament.

²⁴² Siehe Levinas 1987: 164-165, 271-273.

Diese Unterschiede werden beschrieben, von den sich begegnenden Kindern festgestellt und darauf referiert. Diese Unterschiede gibt es und werden festgeschrieben.

Über diese Ebene von Andersheit, auf der Ebene der dyadischen Beziehung, der Begegnung vom Ich mit einem Anderen gehen Kinderbücher nur selten hinaus. Lediglich ein paar Bücher können in dem Textkorpus gefunden werden, die die Andersheit radikaler betrachten, zur Darstellung bringen und zeigen, wie die Andersheit des Anderen sich immer überraschend zurückmelden kann. Dafür geht es bei diesen Büchern, so meine ich jedenfalls, um sehr gelungene Schilderungen der Andersheit und der Art und Weise wie Andersheit eine Rolle für das Ethische spielt.

Eines dieser Bücher, *Schaf fürs Leben*, möchte ich ausführlich besprechen, um zu zeigen wie die Andersheit, die Alterität, dargestellt in Kinderbüchern, sehr differenziert ausgedrückt werden kann. Ohne den Anspruch zu erheben, dass meine Lesart die einzig richtige ist, möchte ich zeigen, wie auf gerade mal 63 Seiten Alterität zum Tragen kommen kann. Daraufhin möchte ich kurz noch auf *Der Hund der unterwegs zu einem Stern war* und *Als die Steine noch Vögel* waren zu sprechen kommen um zusätzliche Anmerkungen zu bringen.

4.2.1 Schaf fürs Leben

Schaf fürs Leben wurde schon ziemlich eingehend im Kapitel über die Freundschaft besprochen. *Schaf fürs Leben* ist jedoch nicht nur eine Geschichte über Freundschaft, sie erzählt an erster Stelle auch über eine Begegnung mit dem Anderen, ganz Anderen, mit dem Fremden. Anders als in vielen anderen Kinderbüchern wird das Fremde, der Andere hier überhaupt nicht als Außenseiter, als Gast, etc. dargestellt, sondern, so könnte man sagen, in dem Buch *Schaf fürs Leben* wird das Fremde in der Formel "Herausforderung angesichts des Anderen"²⁴³ aufgenommen und gelangt so zu Pointierung der Verantwortung des einen für den Anderen. Wie aus dem vorhergehenden Satz schon deutlich geworden sein mag, enthält *Schaf fürs Leben* viele Anhaltspunkte, die es nahe legen, die Geschichte in Bezug auf den Anderen in Anlehnung von Levinas zu lesen und zu kommentieren.

In der Geschichte wird Schaf als Andere für Wolf, und Wolf als Andere für Schaf dargestellt, - ohne allerdings Reziprozität und Symmetrie mit einzubringen. Beide sind füreinander anders, fremd. Wolf begegnet Schaf während der Schlittenfahrt und nachher bei sich zu Hause als einem singulären Anderen, der sich selbst nicht verliert in einer Horde oder Truppe von Anderen. Und so ist auch Wolf auf dieselbe Weise ein singulärer Anderer für Schaf. Dabei erfahren wir die Geschichte sowohl aus der Perspektive von Wolf als auch von Schaf.

Die Bleibe, das Haus, der Genuss. Das Bild vom Haus, vom Zuhause, von der geselligen Bleibe spielt eine wichtige Rolle in der Geschichte *Schaf fürs Leben*. Sowohl das Zuhause

²⁴³ Diese Formel entnehme ich Rütter 2000.

von Wolf als auch von Schaf wird als gemütlich und warm umschrieben (wird auch in den Bildern gezeigt), wo Schaf und Wolf die sich zufließende Welt genießen, wo sie sich in Vertrautem und Annehmlichem befinden und wohin sie sich immer wieder flüchten können. Mit Stegmaiers Worten²⁴⁴ (Stegmaier 2002: 116): "Die Bleibe, das Zuhause ist im doppelten Sinne diskret: unterschieden von der übrigen Welt und geschützt vor ihr, ein Ort bleibenden Glücks". Zu Hause sind Wolf und Schaf bei sich selbst, und ihr Zuhause schafft einen Raum des Genusses, eine Innerlichkeit, könnte man mit Levinas (Levinas 1987: 128-129, 222-223) sagen, die Gegensatz, aber auch Voraussetzung ist für das Äußerliche, Auswärtige oder die Exteriorität, ist²⁴⁵.

Am Anfang der Geschichte hat Wolf schon sein Zuhause verlassen, denn er hat Hunger und braucht unbedingt was zu essen:

"So ein Elend", murrte Wolf. "Nichts im Haus als eine Flasche Wein. Jetzt muss ich bei diesem Hundewetter außer Haus essen..." Der Schnee ging ihm schon bis zu den Knien. (S. 6)

Bei der Befriedigung seiner Bedürfnisse setzt Wolf sich, ohne es zu ahnen, anderem, Anderen, nämlich Schaf, aus. Seine Innerlichkeit wird vom Genuss eröffnet²⁴⁶.

Noch aber ist Wolf dabei seiner Sinnlichkeit nachzugehen, seinem knurrenden Magen zu gehorchen. Wenn er Schaf im Stall trifft, freut er sich sehr. Das erste und das einzige, woran er erst einmal denken kann, ist, wie er Schaf - nicht nur einfach so, sondern mit Stil - verspeisen kann. Noch verbleibt Wolf auf der Position des objektivierenden Blicks, die den Anderen etwa auf charakterliche und körperliche Eigenschaften, auf gesellschaftliche Rollen und Attitüden reduziert²⁴⁷: Schaf ist ein Schaf und Wölfe verspeisen Schafe. Wolf weiß: Der Tod kann vom Anderen kommen, aber Wolfs Genuss kann auch Anderen den Tod bringen.

Schafs Blick trifft Wolf. Wolf macht aber einen Fehler: Er

schaute Schaf eindringlich an. Das Mondlicht fiel in seine gelben Augen (S. 11).

Und als Schaf unruhig wird, weil er direkt neben ihm ins Stroh plumpst, folgt diese Zeichnung:

²⁴⁴ Im Bezug auf Levinas

²⁴⁵ Siehe auch Stegmaier 2002: 116-117 und Rütter 2000: 120-125

²⁴⁶ Levinas 1987: 210; Vgl. auch Rütter 2000: 121

²⁴⁷ Vgl. auch Stegmaier 2002: 101



Abbildung 6: Schaf fürs Leben: 11

Aus: Maritgen Matter, Anke Faust, *Schaf fürs Leben*, 2003, Oetinger Verlag

Hier, so könnte man sagen, bricht in der Geschichte in Levinasianischen Sinne der Andere in den Genuss ein – wobei das Einbrechen nicht plötzlich, sondern nur langsam geschieht.

Der Blick in das schutzlose Gesicht von Schaf hält die Gewalt auf, die Wolf im Sinne hat²⁴⁸.

Wolf zögert vor dem Gesicht von Schaf, es zu fressen.

Will Wolf seinen Hunger Stillen und dieses stillen genießen, so muss er Schaf verletzen, Gewalt antun, ob er will oder nicht. Wolf muss Schaf dazu sogar töten. Indem er aber Schaf anschaut, trifft ihn Schafs Blick, ein Blick, der nicht beurteilt, abschätzt und Wolf zum Objekt in der Welt von sich macht, sondern ein Blick, der Wolf ganz langsam aus seinem Selbstgenügen wachruft, weil Schaf ihn ganz spontan und unmittelbar, ohne hintsinnige Gedanken anguckt.

Wolf wird von Schafs Gedanken, Ideen, Haltung etc. langsam²⁴⁹ über sich hinausgeführt, ohne dass er es eigentlich will, und wird so von sich selbst überrascht.

Er hatte einen komischen Knoten im Magen (S. 19)

Und

Was ist bloß mit mir los?, dachte Wolf (S. 31)

So von sich selbst überrascht, beginnt Wolf an seiner Macht über sich selber zu zweifeln

So tief bin ich gesunken, dachte er. Ich springe Seil mit Schafen. Wenn das mein Vater sehen würde! (S. 32)

und auch an seiner Macht und seinem Recht, über Schaf zu verfügen²⁵⁰.

Er fühlte sich auf einmal sehr alt und müde. Jetzt würde er ein Loch stampfen und seinen eigenen Schwanz als lebendige Angel ins Eiswasser hängen, um einen kalten Fisch zu fangen. Während neben ihm ein saftiges, warmes Schaf stand. Saftig, aber nett (S. 32).

²⁴⁸ Vgl. auch Ibid.: 117-118.

²⁴⁹ Siehe *Schaf fürs Leben*: 11-35.

²⁵⁰ Levinas, Totalité et Infini. Essai sur l'Extériorité. Vgl. auch Stegmaier 2002: 99.

Später, in dem Moment, in dem Wolf in seinem Traum (S. 52-55) Schaf wehrlos, absolut des Schutzes beraubt sieht (S. 54) - Schaf wird ihm, schlafend zwischen Kartoffeln, in Restaurant *Erfahrungen* auf einen Servierteller angeboten -

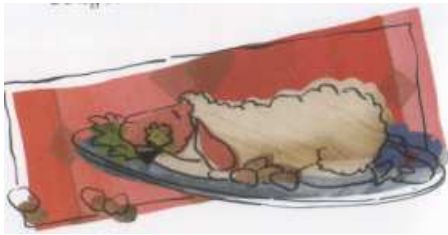


Abbildung 7: Schaf fürs Leben: 54

Aus: Maritgen Matter, Anke Faust, *Schaf fürs Leben*, 2003, Oetinger Verlag

hält er inne im unwillkürlichen, triebhaften objektivierenden Zugriff auf Schaf und wird aufrichtig. Dabei macht die Geschichte deutlich, dass Wolf die Schutzlosigkeit von Schaf nicht dann sieht, wenn er aufrichtig ist. Erst dann, wenn er Schafs Schutzlosigkeit erblickt, erwischt er sich in seinen gewohnten Vorgriffen und hintsinnigen Absichten und wird, von sich selbst überrascht, aufrichtig²⁵¹. Wolf versteht aber, dass diese Aufrichtigkeit vielleicht nur für einen Moment anhält. Deswegen bittet er Schaf auch, am nächsten Tag, noch bevor es hell wird, wegzugehen (S. 57).

Noch einmal anders könnte man sagen, dass Wolf im Anblick des Angesichts von Schaf immer wieder Irritation erfährt, die man mit Levinas so deuten kann, dass Schaf schweigend sagt: "Du wirst nicht töten, du wirst keinen Mord begehen²⁵²", was in der Geschichte in seiner zugespitzten und buchstäblichen Form ins Bild gebracht wird. Jedes Mal, wenn Wolf zuschlagen und Schaf fressen will, hält irgendetwas, nämlich Schaf, wie es ist, was es tut, sein Blick, ihn zurück, immer ist es die Andersheit vom Schaf, die ihn erneut überrascht²⁵³. Im Von-Angesicht-zu-Angesicht, so könnte man mit Levinas sagen, wird der Tod aufgehalten und überraschend in Segen verkehrt²⁵⁴. Wolf, der "Täter", der auf dem Sprung ist, sein Opfer Schaf zu töten, hält inne, wenn er in Schafs schutzloses Gesicht sieht²⁵⁵. Schafs Angesicht drückt in dem Sinne sowohl seine Schutzlosigkeit und sein Ausgesetztsein, wie seine ethische Macht aus.

Aus Schafs Perspektive. Schaf sitzt gemütlich im Stall, als Wolf die Stalltür einen Spaltbreit öffnet, nach drinnen schaut und sich meldet. Wolf konfrontiert Schaf mit einem Abgrund des

²⁵¹ Ibid.: 92.

Aus seinen gewohnten Vorgriffen und hintsinnigen Absichten kann er spontan handeln und dabei ohne hinderliche Skrupel mit allem leicht fertig werden. Der Blick auf Schaf, den Anderen unterbricht dieses spontane Handeln.

²⁵² Levinas 1987: 173, 285; Vgl. auch Stegmaier 2002: 129; *me voici* wird vom Stegmaier als *ich höre* übersetzt.

²⁵³ Z.B. S. 25-26, 27-28, 31-32, 54-55.

²⁵⁴ Vgl. Stegmaier 2002: 142.

²⁵⁵ Vgl. Ibid.: 142-143.

Unbekannten, was noch dadurch verstärkt wird, dass Wolf sich nicht konventionell verhält, weil er die Sache mit Stil angehen will und Schaf Wolf auch nicht als Wolf erkennt.

"Was ist?", rief Schaf mit spitzer Stimme. "Wird das noch mal was?" Was war das für eine merkwürdige Gestalt an der Tür? Was wollte dieses Wesen mitten in der Nacht im Stall? (S. 9)

Die merkwürdige Gestalt an der Tür



Abbildung 8: Schaf fürs Leben: 8

Aus: Maritgen Matter, Anke Faust, *Schaf fürs Leben*, 2003, Oetinger Verlag

ist Ausdruck von Wolf, der sich an Schaf wendet, unabhängig davon, ob Schaf das, was er sagt und ist, versteht. Es geht hier um einen Moment der Hinwendung oder Adressierung, um das Sagen vor allem Gesagten, wie Levinas es umschreibt.

Schaf ist irritiert von Wolfs Blick, Wolfs (An)Wesen. Hier – wo das gewohnte Denken und Wissen irritiert wird – ist es, so könnten wir mit Levinas herausarbeiten, dass das Ethische beginnt²⁵⁶. Schaf erfährt eine ungewollte Nötigung durch Wolf, für seine Andersheit, für sein Nicht-Aufgehen in den allgemeinen Ordnungen Verantwortung zu übernehmen²⁵⁷.

Schafs Antwort auf dieses Angesprochen-Sein, ist mit Levinas Worten, das "ja, ich höre (me voici)"²⁵⁸. Schaf reagiert mit Offenheit, Unmittelbarkeit, Sensibilität, setzt sich Wolf aus und lässt sich vereinnahmen.

Und Schaf entdeckt, dass Wolf ein Dichter ist, ein Künstler, einer mit einem wichtigen Zeitdings aus Gold (S. 14-15), ein Singerwolf aus Erfahrungen (S. 22), und soviel mehr, immer wieder anders, so dass Schaf nur noch denken kann: "Was für ein Wolf" (S. 24).

Diese Offenheit für Wolf und angesichts Wolfs ist, so kann man der Geschichte entnehmen, gleichzeitig auch Offenheit durch Wolf, Offenheit dank des Angesichts und der Anwesenheit von Wolf²⁵⁹.

Es gilt aber zu berücksichtigen, so macht die Geschichte deutlich, dass die Beziehung von Wolf zu Schaf und Schafs Beziehung zu Wolf nicht "denselben Sinn" haben und nicht in die

²⁵⁶ Vgl. Ibid.: 129.

²⁵⁷ Vgl. Ibid.: 148.

²⁵⁸ Levinas 1987: 145, 186, 253, 320; Vgl. auch Stegmaier 2002: 125.

²⁵⁹ Vgl. Stegmaier 2002: 112.

"selbe Richtung" gehen. Weil Schaf nicht wissen kann, ob es für Wolf dasselbe bedeutet wie Wolf für ihn²⁶⁰, schwebt Schaf ständig in Gefahr.

Schaf bleibt durch das Risiko einer verweigernden Reaktion ständig der Gefahr der Zurückweisung, der Objektivierung oder der Indifferenz ausgesetzt. Schaf ist entblößt und bedroht durch die stets gegebene Möglichkeit, dass Wolf auf der Position des objektivierenden Blicks verbleiben könnte, wodurch er Schaf nicht in seiner Andersheit sieht, sondern nur in seinem Schaf=Essen-Sein. Insofern ist Schaf auf den Wandel vom Erblicktwerden zur Begegnung angewiesen²⁶¹.

Die Geschichte spielt dauernd damit, dass zwischen Schaf und Wolf die reale Möglichkeit besteht, dass das Verhältnis in den Krieg umschlägt, tendenziell mörderisch wird. So macht die Geschichte klar, dass Schaf mit Wolf eine strukturelle Unberechenbarkeit gegeben ist durch die Unvorhersehbarkeit seiner Reaktion. Denn Wolf ruft Schaf dazu auf, das Risiko einzugehen, dass die eigene Friedlichkeit möglicherweise vergeblich oder "umsonst" gewesen sein wird²⁶².

Das "Du wirst nicht töten, du wirst keinen Mord begehen", was vorher schon angesprochen wurde, wird nun in der Geschichte für Schaf positiv gewendet zur "du wirst das Leben des Andern retten und vor Leid bewahren"²⁶³. Als Wolf in sein selbst gestampftes Eisloch fällt und unter Wasser verschwindet, spürt Schaf das es Verantwortung übernehmen soll und sich dieser nicht entziehen kann.

Schaf wurde mit einem Mal ganz tapfer. Bis zur Schulter rührte es im Eiswasser herum. Und fasste einen Arm. Schaf zog und zog mit aller Kraft – es war stark wie noch nie! Dann lag Wolf auf dem Eis (S. 37).

Im Erblicken von Schaf durch Wolf, und im ethischen Anspruch des Wolfs, der so Schaf zur Verantwortung gerufen hat, zeigt sich nun Schafs Unersetzbarkeit. Schaf merkt, dass es die Verantwortung für Wolf nicht abwälzen, nicht delegieren kann. In *Schaf fürs Leben* wird das bildlich sehr schön dargestellt, indem es einfach Niemanden gibt, auf den Schaf verweisen könnte und seine Verantwortung abwälzen könnte. Schaf ist ganz allein und unvertretbar für Wolf. Es kommt auf Schaf an²⁶⁴.

²⁶⁰ Vgl. Gürtler 1998: 30.

²⁶¹ Vgl. Ibid.: 101

²⁶² Vgl. Ibid.: 102-103

²⁶³ Vgl. Stegmaier 2002: 131

²⁶⁴ Vgl. Gürtler 1998: 160-161



Abbildung 9: Schaf fürs Leben: 38-39

Aus: Maritgen Matter, Anke Faust, *Schaf fürs Leben*, 2003, Oetinger Verlag

"Gut", sagte Schaf und stand auf. Es holte tief Luft.

"Dann werde ich tun was zu tun ist!" (S. 40)

Dabei drückt die Geschichte aus, dass nichts und niemand, auch nicht Wolf, letztendlich gegen das Risiko versichern kann, dass das Übernehmen der Verantwortung für Wolf umsonst war und die Verantwortung in der Absurdität untergeht²⁶⁵. Denn indem Schaf Wolf rettet, stellt es nämlich die Möglichkeit wieder her vom Wolf gefressen zu werden.

Überdies zeigt Schafs Handeln, dass Schaf für Wolf da ist, ohne auf Dankbarkeit oder Reziprozität zu spekulieren. Schaf macht sein Handeln nicht von einer Erwiderung abhängig. Es verzichtet auf die Belohnung, es rechnet nicht mit Rückerstattung. Schaf handelt uneigennützig.

Jenseits Von-Angesicht-zu-Angesicht. Dem Anderen wertschätzend als dem ganz Anderen zu begegnen, indem man den Anderen nicht als Objekt seines Wissens und Denkens erschließt, indem man ihn nicht in seine Wahrnehmung und Weltsicht einträgt, indem man nicht durch Aneignung und Assimilierung an seiner Alterität vorbeigeht, impliziert aber auch, darauf weist die Geschichte deutlich hin, dass die soziale Beziehung Gemeinsamkeiten und Übereinkünfte schafft.

Die Schlittenfahrt und das Seilchen-springen, sowie der kurze Verbleib bei Wolf, stellen in der Geschichte Gemeinsamkeiten dar, die ein Zwischen uns der Beziehung von Schaf und Wolf ermöglichen²⁶⁶. Sie stellen Wechselseitigkeit her, die man aber nicht in einem Sinn versammeln und vereinheitlichen kann²⁶⁷.

Die Geschichte bringt zum Ausdruck, dass jenseits des Von-Angesicht-zu-Angesicht ebenfalls Genuss möglich ist, Genuss des Andern jenseits der Möglichkeit der Gewalt und des Mordes, deren man im Von-Angesicht-zu-Angesicht gewärtig wird²⁶⁸. In *Schaf fürs Leben*

²⁶⁵ Vgl. Ibid.: 163; Betrachtet aus der Freundschaftsperspektive (also wenn man davon ausgeht, dass Schaf Wolf als Freund bezeichnet), kann man in Frage stellen ob es hier um eine ethische Entscheidung geht. In diesem Kapitel jedoch wird die Geschichte aus dem Gesichtspunkt betrachtet, dass zwei Fremden sich begegnen.

²⁶⁶ Vgl. Ibid.: 110.

²⁶⁷ Vgl. Ibid.: 30.

²⁶⁸ Levinas 1987, Jenseits des Anlitzes ; Vgl. Stegmaier 2002: 118.

wird das Jenseits des Von-Angesicht-zu-Angesicht auf zwei Seiten dargestellt, als Schaf und Wolf bei Wolf zu Hause im Bett liegen, nachdem Wolf Schaf gebeten hat, bevor er wach wird, so weit wie möglich weg zu gehen.

Wolf tastete nach der Decke. "Was ist das?", fragte er in die Dunkelheit.

"Mein Ohr", sagte Schaf.

"Das ist aber weich", sagte Wolf.

"Ja", sagte Schaf. "Willst du es festhalten?"

"Ja", flüsterte Wolf. Er hielt das weiche Fellstückchen an seine Nase. "Gute Nacht."

"Gute Nacht", sagte Schaf.

(S. 58-59)

Der Leib vom Schaf wird vom Leib des Wolfs her neu und überraschend, anders erlebt, als Schaf es je selbst erleben kann²⁶⁹ (Das Liebkosen und kuscheln wird im Buch nicht erotisch, sondern freundschaftlich aufgefasst.)

Freundschaft, so zeigt die Geschichte, kann einen ethischen Mikrokosmos bilden. Schaf und Wolf können einander als Freunde genießen, in dem Anspruch, dass sie den Anderen auch uneigennützig, d.h. unabhängig von ihren Wünschen und Bedürfnissen wahrnehmen können. Freundschaft beinhaltet ein erstaunliches Versprechen, nämlich dass Freundschaft, das gute Leben und ethische Nicht-Indifferenz Hand in Hand gehen können.

4.2.2 Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war

Joel lebt mit seinem Vater, der Waldarbeiter und ehemaliger Seemann ist, zusammen. Mama Jenny hat sie, als Joel noch sehr klein war, verlassen, weil, wie die Nachbarin es ausdrückt, sie eine Unruhe in sich hatte. Seitdem ist Joel seine "eigene Mama": Er kauft ein und kocht Kartoffeln, er sorgt für sich selbst und Papa.

In einer Nacht als er nicht schlafen kann, sieht er den einsamen Hund. Es ist ein ganz gewöhnlicher Hund und doch kann er den Hund nicht vergessen. Joel beschließt, dass er den Hund fangen muss, ihn in seinen Traum locken. Mitten in der Nacht steht er auf um den Hund zu suchen. Auf diese Weise beginnt sein Abenteuer und er trifft zwei Menschen, die anders sind und Unerwartetes tun: den alten Maurer

Er hat einen merkwürdigen Namen, Simon Urväder. Aber er wird nie anders als der alte Maurer genannt. Alle fürchten sich ein wenig vor ihm. Er ist einmal in so einem Krankenhaus eingesperrt gewesen, in dem Verrückte sitzen. Joel weiß, dass er fast 10 Jahre dort drin gewesen ist. Niemand

²⁶⁹ In *Schaf fürs Leben* besteht nach der Rettung aus dem See eine freundschaftliche Beziehung zwischen Schaf und Wolf. Parallel zu den Überlegungen Levinas', der in seiner "Phänomenologie des Eros" vor allem die erotische Erfahrung in Zusammenhang mit der ethischen Transzendenz gebracht hat, wird in *Schaf fürs Leben* die Freundschaft als ein ethischer Mikrokosmos dargestellt.

hat geglaubt, dass er wieder herauskommen würde, aber eines Tages stieg er aus dem Zug und sagte, dass man ihn entlassen habe, weil er wieder gesund geworden war (37).

und die nasenlose Gertrud

Die Nasenlose. Die Frau, die mitten im Gesicht ein Taschentuch anstelle einer Nase hat (84).

Die Andersheit oder das Besondere der Beiden liegt aber nicht so sehr in dem Verrücktsein oder darin kein Nase zu haben, sondern zeigt sich vor allem darin, dass sie mit dem was ihnen passiert ist, klarkommen, umgehen können. Sie sind mit dem Leid, das sie erfahren haben, fertig geworden und sind so in der Lage sich zu öffnen. Sie suchen echte Begegnungen. Sie sind bereit über ihre Andersartigkeit zu sprechen und zu lachen, es zu übersteigen. Der Mauer z.B. weicht Joels neugierigen Fragen nicht aus

"Darf man das dann?", fragt Joel.

Der alte Maurer blinzelt ihn an. "Man darf so viel nicht", sagt er. "Man darf keine verschiedenen Schuhe tragen, man darf nicht in einer alten Schmiede wohnen, man darf keine Hühner im Haus halten. Aber ich mach das trotzdem. Ich schade ja niemandem. Außerdem bin ich ja sowieso verrückt".

"Bist du das wirklich", fragt Joel.

"Ich bin bestimmt mal verrückt gewesen", antwortet der alte Maurer. "Alle Gedanken, die ich damals dachte, taten so weh. Aber so ist das nicht mehr. Jetzt denke ich nur noch Gedanken, die ich mag. Ich bin höchstens noch ein bisschen verrückt" (112).

Gertrud steckt eine rote Clownsnase in das Loch in ihrem Gesicht und lässt daraus Rauch hervorqualmen beim Rauchen.

Joel muss lachen. Er kann nichts dafür. Wenn sie Grimassen schneidet, sieht sie so komisch aus, dass er einfach lachen muss. Ein besseres Lachen gibt es nicht. Lachen, weil man gar nicht anders kann (168).

Dass Joel lacht, ist gar nicht schlimm, es freut sie sogar. Sie weiß, dass das weiße Taschentuch, das in dem Loch steckt, wo ihre Nase ist, den Blick anzieht wie ein "Augenmagnet". "'Guckst du nur", sagt sie"' (168). Denn einen Blick, der nicht beurteilt, abschätzt, festlegt, einen spontanen und unmittelbaren Blick, ohne hintsinnigen Gedanken kann sie ertragen, ist wie eine Gabe in Derrida'schen Sinne. In dem Augenblick, wo sie die Nase aufsetzt und Joel lacht, ist ein Moment präsent, das nicht der Berechnung entspringt, sondern der Freude am Anderen. Dabei ist Gertrud ein Risiko eingegangen. Joel hätte ihren Blick nicht erwidern können, Joel könnte denken wie viele andere auch.

Ich weiß, was die Leute hinter meinem Rücken tuscheln, sagt sie. Ich weiß, dass viele der Meinung sind, ich sollte nicht durch die Strassen laufen wie jeder andere. Vielleicht finden sie, ich sollte in einem Käfig sitzen und wie ein komisches Tier vorgeführt werden? (144)

In dem Buch *Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war* wird die Andersheit direkt angesprochen und beschrieben. Joels Denken wird unzensiert wiedergegeben, die Dinge die er denkt, aber die man eigentlich nicht sagen darf – weil sie die gängige Meinung widersprechen oder weil sie sich nicht gehören - werden im Buch nicht ausgeklammert. Erkannt wird, dass das Andere faszinierend sein kann, und auch sein darf. Warum soll man nicht gucken? Vielleicht ist wegschauen schlimmer? Genauso wird beschrieben, wie Joel Angst hat vor dem, was er nicht kennt. Als der alter Maurer ihm eines Nachts hilft aufzustehen, nachdem er mit einem gestohlenen Fahrrad in einen Schneehaufen gefallen ist, denkt er: "Simon Urväder ist verrückt, er wird mich totschiagen" (40). Weil Joel ihm aber nicht entkommen kann, macht er unerwartet und ganz zufällig die gegenteilige Erfahrung: Simon Urväder hilft ihm und verspricht ihm sogar, nichts von dem nächtlichen Abenteuer zu verraten.

Simon Urväder taucht oft unerwartet auf, ruft Joel unerwartet um Hilfe für eines seiner komischen Projekte (94-95) und guckt Joel an mit einem "bohrenden, stechenden Blick, so als ob er geradewegs durch einen hindurchschauen könnte". Durch den alten Maurer lernt Joel sich anders zu erfahren, er schöpft Mut, die Fragen, die sich so schwierig stellen lassen, dennoch anzusprechen. Der alter Maurer bringt immer Vorschläge an, die ganz unvertraut erscheinen, "verrückt" eben; wenn Joel sie spontan ausprobiert, merkt er jedoch häufig, dass sie sehr hilfreich sind.

Die Begegnung mit Gertrud erfolgt ebenfalls unerwartet. Als Türe, der Junge, mit dem Joel Nachts immer unterwegs ist, beschließt, der Nasenlosen Gertrud Ameisen in die Wohnung zu streuen um ihr Angst einzujagen, versteht Joel nicht warum man so was tun soll: warum ausgerechnet Gertrud Angst einjagen? Dennoch macht er mit, weil Türe ihn damit aufzieht, dass er sich nicht traut (106-108). Bei dem Streich mit den Ameisen bleibt es nicht. Türe beschmiert ihre Johannesbeersträucher mit Firnis und zwingt Joel ihre Ketterpflanzen abzuschneiden. Es ist bei diesem Streich, dass Gertrud ihn ertappt und zur Rede stellt.

"Was machst du da?" fragt sie. Ihre Stimme klinkt kein bisschen böse, denkt er. Auch nicht ängstlich. Nur traurig . "Komm her", sagt sie (141).

Joel erschrickt und weiß nicht wie er reagieren soll. "Wenn sie wenigstens wütend wäre", denkt er (141). Dann könnte er weglaufen: "Aber wie kann man flüchten, wenn jemand nur traurig ist" (141). Joel erblickt Gertrud in ihrer Schutzlosigkeit und kann nicht anders als Verantwortung zu übernehmen. Überdies merkt er, dass er diese Verantwortung nicht ablegen oder delegieren kann.

Was meinst du, warum ich gespielt habe?, fragt sie.

Joel schüttelt den Kopf. Er weiß es nicht.

Nur weil man verkrüppelt ist, muss man nicht auch ein Idiot sein, sagt sie. Auch wenn man keine Nase hat, kann man lernen, so Luft in die Posaune zu blasen, dass sie klingt. Wenn ich meine Nase noch hätte, hätte ich bestimmt nie Posaune spielen gelernt."

Plötzlich lächelt sie ihn an.

Verstehst du was ich meine?, fragt sie (143).

Joel versteht sie nicht. Aber er besucht sie erneut um ihr die Antwort zu geben, worauf sie wartet. Bei seinem Besuch wundert er sich: "Wie kommt es nur, dass sie anscheinend überhaupt nicht mehr an die Ameisen denkt, die er und Türe durchs Fenster gestreut haben? Oder an den Firnis, der so viele ihrer Johannesbeerbüsche verdorben hat? Wie schafft sie das nur? (167)". Gertrud, so stellt er nach einer Weile fest, geht es um die Möglichkeit die sie bekommen hat, die Möglichkeit einer *echten Begegnung*, eine Gabe, die sie nicht erwarten und auf die sie nicht hoffen konnte.

Aber plötzlich meint er, alles zu verstehen. Sie ist einsam. Jeder, der ihr auf der Strasse begegnet, wendet den Blick ab. Sie hat nur die alten Tanten in der Freikirche.

Wie oft haben eigentlich schon Leute abends in ihrer Küche gegessen und von Meeren und Flüssen erzählt die weit, weit entfernt sind? (167).

4.2.3 Als die Steine noch Vögel waren

Leena erzählt in der Geschichte Als die Steine noch Vögel waren über ihren Bruder Pekka, ein ganz besonderer Junge. Mit leichten Verwachsungen geboren und von zarter Gesundheit, scheint Pekkas Entwicklung verzögert. Es dauert zum Beispiel lange, bis Pekka lernt, klar und deutlich zu sprechen. Dennoch können die anderen manchmal immer noch nicht den Sinn seiner Worte verstehen. Durch Aussagen wie "Man kann immer das werden, was man schon mal war" oder "Ich liebe die Wolken von innen und außen" und dadurch, dass er jedem, den er mag, frei heraus verkündet: "Ich liebe dich!" gilt er bei den meisten als seltsam und eckt vor allem in der Schule an.

In diesem Abschnitt ist vor allem die Beziehung zwischen Leena und Pekka von Interesse. Pekka ist anders als die anderen Geschwister, die Beziehung zwischen Leena und Pekka, ist die zwischen zwei ganz Vertrauten und doch immer zwischen zwei ganz Anderen. Sie liebt Pekka, und Pekka liebt sie. Pekka liebt aber nicht nur sie, sondern alle und alles: den Stuhl, auf dem er sitzt, sein Bett, den Wald, den Duft von Mutter und den Bart von Vater. Er liebt Eichhörnchen, Frösche und Raupen, am meisten liebt er die Vögel und die Steine, weil sie einmal Vögel waren.

Pekka stellt sonderbare Fragen. Leena weiß nie eine Antwort darauf.

Eine richtige Antwort auf die Fragen von Pekka hatte ich nie. Auch wenn ich mehr gewusst hätte und klüger gewesen wäre, hätte ich keine Antworten auf seine Fragen gewusst. Es waren Fragen, auf die wohl kein Mensch die richtige Antwort gewusst hätte (S. 15)

Mit Pekkas vielen merkwürdigen Fragen, mit seiner anderen Art lernt Leena umzugehen. Die Geschichte zeigt, wie es Leena (und ihrer Familie) gelingt eine warmherzig-offene Atmosphäre zu kreieren, in der jeder einzelne Raum erhält, seine Andersheit erleben und leben kann, wobei das liebevolle Miteinander den Hintergrund bildet. Leena merkt, dass es

nicht immer schlimm ist einander nicht zu verstehen, dass es wichtig ist, dass sie Pekka seine eigene Art lässt, anstatt zu versuchen ihm "Normalität", die Dinge, so wie sie sich gehören, beizubringen. Leena merkt, dass es weder sie noch Pekka glücklicher macht, sich zu bemühen Pekkas Andersheit zu "neutralisieren", zu normalisieren.

Am nächsten Tag erzählte er mir, dass er die Uhr dem Jungen zurückgebracht hatte und ihm auch gesagt hätte, dass es ihm Leid tut.

"Aber das habe ich nur gesagt, damit er glücklich ist und damit du auch glücklich bist. Ich verstehe nicht, warum man lügen muss, damit alle glücklich sind", sagte er und sah mich vorwurfsvoll an.

Ich fühlte mich schuldig. Und ich dachte, dass ich ihm vielleicht ganz falsche Sachen beibrachte.

Vielleicht wäre es besser gewesen, er hätte die Angelegenheit auf seine Art geregelt. Er hätte wahrscheinlich dem Jungen die Uhr zurückgegeben und gesagt: "Ich habe eine Uhr mitgenommen.

Es tut mir leid, dass es mir nicht leid tut, das ich das getan habe. Aber du kannst mich trotzdem lieben, denn Armbanduhr haben mit der Liebe nichts zu tun" (S. 27)

Obwohl Pekka ein glückliches Kind ist, weiß er sehr wohl dass er anders ist, dass er für viele andere ein Fremder ist. Es gibt ein paar Stellen im Buch, in denen das sehr deutlich wird, z.B.:

Als sie mit dem Bruder nach Hause kam, prüfte Pekka als erstes seine Hände und Füße. An ihm wuchert nichts, was man rausoperieren müsste", sagte er.

Dann sah er den Kopf und die Augen von Jaakko an und meinte: "Ein ganz normales Kind. Er schielt nicht und der Kopf sitzt gerade. Mit ihm werden wir keine Schwierigkeiten bekommen." (S. 69)

Nicht alle Kümmernisse und Ungerechtigkeiten scheinen an Pekka abzugleiten: Pekka lernt das Seufzen (S. 18). Dennoch hält er fest an den Gedanken, dass es immer auch andere Möglichkeiten (S. 12, 18, 20, 22, 77) gibt und geht seinen eigenen, anderen Weg. Das heißt aber nicht, dass Pekka und Leena neben einander leben, Pekkas Andersheit ist Leena auf keinen Fall gleichgültig, Sie übernimmt für Pekkas Andersheit Verantwortung, versucht ihn in seiner Andersheit zu unterstützen.

Ich hatte keine Ahnung, was er damit eigentlich meinte, aber ich lachte laut vor Freude, weil mir in diesem Moment bewusst wurde, dass wir noch viele rätselhafte Sprüche von ihm hören würden. (S. 60)

Diese rätselhaften Sprüche sind immer wieder Anlass dafür, neue Möglichkeiten Pekkas mit zu entdecken, Pekka in seiner Andersheit zu erleben (z.B. S. 70-71).

In diesem Zusammenhang kann man an Nietzsche (Nietzsche 2000) denken, der im ersten Teil vom *Also sprach Zarathustra*, in Zarathustras Rede *Vom Biß der Natter*, die Gerechtigkeit als 'Liebe mit sehenden Augen' bestimmt. Liebe, die sieht, sieht die Besonderheiten, die Verschiedenheiten, die Differenzen. Sie nimmt ernst, dass es unausweichlich ist Unterscheidungen und Festlegungen vorzunehmen, aber als Liebe ist sie diesen gegenüber nicht gleichgültig, sie ist immer bereit sie wieder in Bewegung zu bringen.

Es ist diese Liebe, die man in Leena erkennen kann und die man mit Levinas auch als Nicht-Indifferenz umschreiben könnte.

Aber Pekka lächelte und fragte: "Glaubst du, dass die Welt anders ist, oder glaubst du, dass ich anders bin?"

"Ich weiß nicht. Vielleicht ist alles anders, als wir glauben", antwortete ich (S. 76).

Leena und Pekka finden einen Weg einander zu verstehen, ihre Differenzen anzuerkennen, wobei auch immer Nicht-Verstandenes seinen Platz hat.

Er sang auch englische und schwedische Texte. Er konnte die Worte behalten, ohne zu wissen, was sie bedeuteten. Wenn ich ihn fragte, ob ich ihm die Texte übersetzen sollte, sagte er: "Brauchst du nicht. Ich weiß ja, was ich singe. Ich singe über die Liebe." (S. 77)

4.2.4 Ausblick mit Blick auf das Ethische

Zusammenfassend kann man feststellen, dass in *Schaf fürs Leben*, *Als die Steine noch Vögel waren* und *Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war* der Andere den Kern des Ethischen ausmacht. Das Ethische findet man in diesen Büchern vor als einen Bezug zu Anderen -in Anlehnung an Levinas-

mit denen man nicht schon Gemeinsamkeiten hat, die man als immer anders erfährt und durch die man selbst immer anders wird (Stegmaier 2002: 15).

Die drei hier vorgestellten Bücher zeigen, dass viel zu oft und zu selbstverständlich mit dem Gleichungsdenken vorgegangen wird. Das führt dazu, dass wir immer glauben, schon zu wissen - noch bevor wir wirklich gesehen, gehört und berührt haben. Den Vor-Urteilen folgend fällt alles in eins. Diese - teils unbewußte - Einschränkung von Komplexität mag in lebenspraktischer Betrachtung entschieden Vorteile haben - im zwischenmenschlichen Bereich führt sie zu einer Abstumpfung und Verarmung unserer Beziehungen²⁷⁰. Denn wenn Wolf in Schaf nur ein Schaf von so vielen gesehen hätte, hätte er es früher oder später gegessen, und wenn Schaf in Wolf auf sein Wolfsein festgelegt hätte, so wäre es ohne weiteres davon gerannt. Weil Schaf und Wolf aber immer aufs Neue merken, dass sie auch anders sind, als sie glauben zu sein und sie in einander ein unergründliches Geheimnis erblicken, bekommen sie die Möglichkeit des Unmöglichen: eine echte Begegnung. Auf ähnliche Weise begegnen sich Joel und Gertrud, Joel und der alte Maurer und Leena und Pekka.

Da all diese Figuren einander ohne ein vermittelndes Drittes unmittelbar ausgesetzt sind, liegt es völlig bei ihnen und in ihrer Verantwortung, wie sie einander begegnen. Dies macht ihre Beziehung zu einer "ursprünglich" ethischen Beziehung. Der Bezug auf Werte und Normen,

²⁷⁰ Vgl. http://www.hradetzkys.de/teichoskop_levinas.php, (Zugriff: 05.09.05).

so wird es vor allem in *Ein Schaf fürs Leben* deutlich, erfolgt erst danach²⁷¹. Denn, nicht in der Lebensnotwendigkeit der unvermeidlichen Routine, sondern in ihrer Unterbrechung ist nach den Geschichten, die darin Levinas Überlegungen entsprechen, der Ursprung des Ethischen zu finden. Die Routine, die allgemein vorherrschenden Werte und Normen können als solche eine Gefahr für das Ethische bedeuten, weil sie die Andersheit des Anderen vergessen lassen, wie es in *Schaf fürs Leben* und *Als die Steine noch Vögel waren* gezeigt wird, oder an dem Andersein vorbei- oder wegschauen lassen. Auch moralische Routine, die Berufung auf gute Sitten, Werte und Normen, können daher eine Gefahr für das Ethische sein²⁷². Wenn Schaf und Wolf gehandelt hätten wie das für Schafe und Wölfe üblich ist, dann wären sie einander nie echt begegnet. Wenn Wolf den Erwartungen seines Vaters entsprochen hätte, hätte Schaf die Geschichte nicht überlebt. Wenn Joel an Gertrud vorbeigeschaut hätte, so hätte er ihr nie seine Geschichten erzählen können, wenn er vom alten Maurer weggerannt wäre, so wäre er im Wald verirrt, von der Brücke gestürzt²⁷³.

Das Ethische tritt in den Geschichten als Nötigendes auf, welches das Leben schon schwer, jedenfalls nicht einfach, aber auch schön macht. Die Geschichten deuten an, dass das Ethische nicht leicht zu erreichen ist, aber dass es das ist, was das Leben bewegt. Dazu wird am Ende der Geschichte *Ein Schaf fürs Leben* deutlich gemacht, dass die ethische Herausforderung des Ichs durch den Anderen mit der Rückkehr zur Freiheit, zur Autonomie, zum Solipsismus abgewechselt werden muss, damit das Ich seine Kräfte wieder herstellen kann²⁷⁴. Wolf kann der ethischen Nötigung nicht dauernd gerecht werden; deswegen schickt er Schaf am Ende weg. Das offene Ende könnte auch dahin interpretiert werden, dass von Zeit zu Zeit und von Fall zu Fall die ethische Herausforderung wieder aufgenommen werden muss. Gleichzeitig zeigt das Ende, dass das Ethische nie ungefährdet ist.

Darüber hinaus wird in den Geschichten die Heteronomie des Ethischen dargestellt²⁷⁵.

Die Entscheidung von Wolf Schaf nicht gleich zu fressen ist keine rationelle Entscheidung. Die Wahl, vorerst nicht seinen Instinkten zu folgen, sondern sich ethisch gegenüber Schaf zu verhalten, trifft Wolf nicht als autonom handelendes Subjekt. Sein Handeln ist nicht autonom selbst geschuldet, sondern heteronom geschuldet von außen. Der Anblick ruft eine Verantwortung für Schaf hervor, die er nicht gewählt hat, für die er sich nicht entschieden hat. Gleiches kann über Leena gesagt werden. Die Verantwortung, so wie sie in diesen Geschichten beschrieben ist, ist passiver als jede Passivität, so kann man mit Levinas sagen,

²⁷¹ Vgl. Stegmaier 2002: 109.

²⁷² Vgl. Ibid.: 93. Das Ethische ist dann nie ungefährdet, und seine größte Gefährdung ist die, sich seiner sicher zu sein.

²⁷³ Dieses ökonomische Moment haben sie aber nicht beabsichtigt. Gerade weil sie den ökonomischen Kreis von Geben und Nehmen durchbrochen haben, konnten sie sich begegnen.

²⁷⁴ Vgl. Stegmaier 2002: 109-110.

²⁷⁵ Auch hier möchte ich noch einmal betonen, dass man die Geschichte auch anders interpretieren und deuten könnte. Die hier präsentierte Leseart ist eine Mögliche.

weil man sich nicht für sie entscheiden kann, weil man zu ihr die Alternative der Aktivität gar nicht mehr hat²⁷⁶. Die Aktivität kommt erst als Reaktion auf die Passivität²⁷⁷.

Genau so verdankt die Verantwortung für Wolf, für Gertrud und den alten Maurer sich nicht primär einer freien Entscheidung von Schaf, von Joel. Schaf wie Joel müssen antworten auf den Blick eines anderen - und zwar sofort. Weder Schaf noch Joel haben erst Bedenkzeit, eher finden sie sich schon in die Sache verwickelt. Statt sich erst auf etwas einlassen zu können - oder nicht -, sind Schaf und Joel schon vereinnahmt²⁷⁸. In diesem Sinn wird die Verantwortung nicht gewählt von Schaf, von Joel sondern sie befinden sich schon in Verantwortung.

Die Geschichten zeigen so ebenfalls, dass die Möglichkeit des Ethischen nicht erzwungen, nicht herbeigerufen werden kann. Gertrud hätte Joel nicht aufdrängen können ihr wirklich zu begegnen. Pekka hat es nicht in der Hand, dass Leena ihn in seiner Andersheit lässt und ihn trotzdem berührt. Weder Schaf und Wolf, noch Joel, der alter Maurer und die nasenlose Gertrud waren auf ihre Begegnung vorbereitet, sondern die Begegnung ist passiert, hat sich ereignet, indem der Blick des Einen den Anderen getroffen hat. Letzteres zeigt dass wir zwar das Ethische nicht herbeirufen können, es sich aber ständig ereignet/ereignen kann, weil wir ständig andere Leute treffen. Von diesem Standpunkt aus erscheint die Fügung zwischen Schaf und Wolf weniger außergewöhnlich als es aus der Überlegungen zur Freundschaft der Fall war (vgl. 3.2. Freundschaft, asymmetrisch und unbestimmt gedacht).

Den Geschichten *Schaf fürs Leben*, *Als die Steine noch Vögel waren* und *Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war* kann – muss aber nicht - ein Aufruf entnommen werden, wachsam zu bleiben, sich nicht von der scheinbaren stabilen und funktionierenden Moral und von Sitten einschläfern zu lassen, und den Anderen nicht durch Vorurteile und Festlegungen zum Objekt zu machen. Sie machen darauf aufmerksam das Ethische geschehen zu lassen.

4.3 Die Figur des Fremden - Fremdheit

Nachdem der Andere, seine Andersheit und den möglichen Umgang mit seiner Andersheit in einer dyadischen Beziehung ins Auge gefasst wurde, rückt jetzt der Andere als Dritte, der Andere, der als Fremder zu einer Wir-Gruppe dazu stößt, in die Aufmerksamkeit.

4.3.1 Typologien

Für den weiteren Verlauf der Diskussion ist es hilfreich eine Klassifizierung der Typengruppen des Fremden heranzuziehen, die von Büker und Kammler in der Einleitung

²⁷⁶ Vgl. Stegmaier 2002: 123.

²⁷⁷ Vgl. Gürtler 1998: 164.

²⁷⁸ Vgl. Splett .

ihres Sammelbandes ausgeführt wird (Büker und Kammler 2003a: 12-17), um zwischen den vielen verschiedenen Figuren des Fremden unterscheiden und die dazu gehörenden Motive differenzieren zu können²⁷⁹. So lässt sich außerdem später besser herausfinden, was an der Darstellung des "Fremden" interessant sein könnte und der Frage nachgehen welche Funktion der *Fremde* in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur im gesellschaftlichen Umfeld annimmt.

Denn, wie es Edzard Obendiek so schön ausdrückt:

Wer das Fremde dingfest, greifbar und analysierbar machen will, muss sich an seine Personifikationen halten, an die Unbekannten, die die Szene betreten (Obendiek 2000: 46).

Die Grenzen zwischen den verschiedenen Typen sind fließend, manche Bücher können daher in verschiedene Typen eingeteilt werden.

Der Fremde als Gast. Der Fremde in der Figur des Gastes ist seit der Antike Motiv der Literatur. In der modernen Kinderliteratur wird der Fremde als Gast eingeführt, so Büker und Kammler (Büker und Kammler 2003a: 13), um die *Konfrontation* des Fremden mit dem "Vertrauten" auf engstem Raum literarisch auszugestalten. Diese Konfrontation kann zu (tiefem) Misstrauen und Angst führen, wie z.B. in *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* oder aber auf Gastfreiheit stoßen, indem der Fremde willkommen ist und bleiben darf, wie z.B. in *Tiger und Tom* oder *Der Hund mit dem gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil*.

In *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* ist Rainer –der neu ins Dorf dazu kommt und eine Zeitlang Meechens Freund ist- (und seine Familie) ein ungebetener Gast. Das kommt sowohl in den Aussagen der Kinder als auch in den Aussagen der Erwachsenen zum Ausdruck:

Hansi Pfeifer sah ziemlich sauer aus, denn Brillenschlange durften ihn nur seine allerbesten Freunde nennen und Rainer gehörte bestimmt nicht dazu (S. 26).

"Der arme Junge", sagte meine Mutter. "So ein Kind kann einem eigentlich nur Leid tun. Er verwaorlost, die Mutter kümmert sich nicht..."

"Wie sollte sie", entgegnete mein Vater. "Sie ist doch schon morgens betrunken. Eine Schande ist das. Ich verstehe nicht, wieso diese Leute überhaupt hier einziehen konnten. Schließlich ist das ein ordentliches Haus."

"Aber das Kind kann doch nichts dafür", sagte meine Mutter.

"Und ich sage, der Junge gehört ins Heim", sagte mein Vater. "Wie heißt er überhaupt?"

"Rainer", antwortete ich und wurde wieder sichtbar. "und er ist mein Freund."

"Ab ins Bett!", befahl meine Mutter. "Und vergiss nicht zu beten!" (S. 17)

²⁷⁹ Siehe auch Schulzes Klassifizierung (Schulz 2000: 757-763), worauf Büker und Kammler sich teilweise beziehen. Schulz kommt zu den folgenden Unterscheidungen: die Entfremdung von uns selbst (Phantasie), der Fremde als Gast, ein ungebetener Gast von Geburt an oder gar ein Feind, das Fremde wird zum Freund, aufgeklärter Kosmopolitismus.

Rainer und seine Familie verursachen Angst und Misstrauen, weil sie sich nicht an die Werte und Normen der Gemeinschaft halten, weil sie die funktionierenden Beziehungen innerhalb der Gemeinde zu bedrohen scheinen.

Meechen aber, aus deren Perspektive die Geschichte erzählt wird, findet in Rainer, wie es in dem Textfragment schon deutlich wurde, ihren allerersten richtigen Freund (S. 83). Wenn sie am Anfang der Geschichte sagt:

Es wäre alles für immer so geblieben, wenn nicht Rainer in unser Haus gezogen wäre (S. 13)

dann meint sie dies sicher nicht nur negativ. Im Gegensatz zu vielen Anderen mag sie, dass Rainer Aufgebrochenheit bewirkt in ihrem Leben, Dinge anders macht. Sie versteht nicht, was über Rainers Familie gelästert wird:

Ein Schandfleck! Was war ein Schandfleck? Und warum erkennt man einen Schandfleck immer an den Gardinen? Was war falsch an den Gardinen von Rainers Mutter?²⁸⁰

Und Herrenbesuche bis spät in die Nacht, die hatten wir auch schon gehabt, als Onkel Hubert und Onkel Werner gekommen waren und mit meinem Vater die Flasche Whisky leer getrunken hatten. "Ein Tier weiß, wann es genug hat!", hatte meine Mutter geschimpft und meinen Vater auf der Couch schlafen lassen.

Aber trotzdem waren wir kein Schandfleck. Wir waren ordentliche Leute mit ordentlichen Gardinen (S. 45)²⁸¹

Als Rainer aus Wut einen Junge krankenhausreif schlägt und sich versteckt, Meechen vier Wochen Hausarrest bekommt und keiner mehr mit ihr reden will, findet sie nicht mehr die Kraft zu Rainer zu halten; sie möchte nur eins, wieder dazu gehören. So wird ihr Freund zum Feind, der ausgeschlossen, bekämpft und weggescheucht wird – werden muss. Und Meechen macht die Erfahrung von Nähe und Distanz und von sozialem Druck, der stärker sein kann als Freundschaft – von Verrat.

In *Tiger und Tom* erfährt Tiger, der Fremde, Gastfreiheit: der Kater wird von Tom auf der Straße aufgelesen und darf mit zu Tom nach Hause gehen. Seitdem sind *Tiger und Tom* Freunde. Der gleiche Ablauf, welcher in *Tiger und Tom* fast ohne Worte passiert, wird in *Der Hund mit dem gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil* mehr verbalisiert. Als Lotta im Wald Federn sammelt, trifft sie einen Hund:

²⁸⁰ Ein paar Seiten vorher wird erwähnt, dass Rainers Mutter die Gardinen noch nie gewaschen hat, auch die Fenster putzt sie nie (S. 43).

²⁸¹ Vgl. mit Aussagen mancher anderer Kinder, die ihn ihren Beschimpfungen die Meinungen der Erwachsenen übernehmen:

Michael Franke pumppte wie ein Maikäfer. Er war mindestens einen Kopf größer als Rainer.

Dann schien er nachzudenken und dann sagte er sehr langsam, sehr leise und sehr deutlich: "Und ... dass ... deine ... Mutter ... eine ... versoffene ... Nutte ... ist, ... das ... weiß ... hier ... auch ... jeder ... und ... dein ... Vater ..."

Weiter kam er nicht. Rainer hatte ausgeholt und blitzschnell zugeschlagen (S. 38).

"Du bist nicht von hier, oder?"
"Nein", sagt der Hund, "nicht von hier."
"Woher kommst du denn?"
"Von weit", sagt der Hund.
"Hast du dich verlaufen?"
Der Hund denkt nach (S. 8).

Und überlegt. Der Hund ist unterwegs, verlaufen hat er sich eigentlich nicht, aber Lotta hat ihm schon Kuchen gegeben und hat daheim wahrscheinlich noch mehr Leckereien. Lotta scheint zu wissen wie es ist, alleine unterwegs zu sein.

"Nimmst du mich mit?", fragt er.
"Natürlich nehme ich dich mit", sagt Lotta. "Du darfst so lange bei uns wohnen, bis du wieder weißt, wo du hingehörst."
Wo ich hingehöre, denkt der Hund. Wenn ich irgendwo hingehören würde, dann hätte ich es bestimmt nicht vergessen. Wo immer der Hund aufgetaucht war, hatte es ein großes Geschrei und Gescheuche gegeben. "Hau ab!", hatten sie gerufen und "gehst du wohl nach Hause!" gedroht (S. 9-10)

Lotta, wie Tom, nehmen den Fremden, der bis jetzt immer weggescheucht wurde, der aus der Ferne kommt, an; sie gewähren dem Fremden Gastrecht, Schutz und Fürsorge, und verhalten sich nach dem archaischen Muster der Gastfreundschaft (Schulz 2000: 757-758). Der Hund in *Der Hund mit dem gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil* wird dabei teilweise als Schmarotzer dargestellt: Er lässt sich begünstigen, guckt, was ihm Vorteile bietet, gibt seine Freiheit nicht nur so auf. Auch für Lottas Bruder, Prinz Neumann, ist der Hund ein willkommener Gast. Der Hund ist die Erfüllung seines Wunsches, dass etwas passieren wird, was die Langeweile vertreibt (S.11). Der fremde Hund, der *menschisch* sprechen kann und tolle Geschichten erzählt, sorgt für Aufregung und Spannung. Prinz Neumann mag den Hund sehr, er beschließt dem Hund ein gelbes Herz zu schenken an einem gelben Band, so dass die Leute wissen, wem er gehört (S.33).

"Du spinnst!" sagt Lotta. "Du weißt doch gar nicht, ob er bleibt! Vielleicht haut er morgen wieder ab! Vielleicht sucht ihn schon jemand!" (S.33).
"Meinst du?", fragt Prinz Neumann erschrocken, aber dann schüttelt er den Kopf. (...)
"Ich werde ihn fragen!"(...)

Trotz aller Zuneigung zum Gast sind Lotta und Prinz Neumann, sowie auch Tom in *Tiger und Tom* (siehe 3.3.4. Das Ethische), bereit, den Gast wieder ziehen zu lassen. Der Gast hat die Freiheit wieder zu gehen, ihm wird nichts auferlegt, ihm wird aber auch angeboten zu bleiben. Sowohl in *Tiger und Tom* als auch in *Der Hund mit dem gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil* (S. 35-41) beschließt der Gast das Angebot anzunehmen, Teil der Gemeinschaft zu werden, die ihn aufnehmen will:

Prinz Neumann lacht, und der Hund lacht auch.

Überhaupt sieht der Hund jetzt ganz anders aus, irgendwie frisch gebadet. Gar nicht mehr schmutzig. Zu so einem Hund würde niemand sagen: "Hau ab!". Zu so einem Hund würde man sagen: "Komm mal her!" und "Wie heißt du denn?"

Und das macht das Halsband mit dem gelben Herzen. Der Hund sieht plötzlich aus, als ob er ein Zuhause hätte, und das hat er ja auch.

"Also, was jetzt? Will er bleiben?", fragt Lotta.

"Das kann man doch sehen!" antwortet Prinz Neumann und nickt, und der Hund nickt auch.

"Dann müssen wir mit Opa Schulte verhandeln", sagt Lotta und seufzt. (S. 40-41)

Der Fremde ist anders geworden, nicht mehr fremd, er gehört jetzt dazu.

Die Gastgeber unterstützen den Gast, der zum Freund wird, und verteidigen ihn, wenn Gefahr droht: Lotta und Prinz Neumann überreden Opa Schulte, dass der Hund bleiben darf, Tom ist immer in der Nähe, wenn Tiger mal wieder Hilfe braucht.

Der kulturelle Fremde²⁸². Am häufigsten wird Fremdheit in der Kinder- und Jugendliteratur auf Grund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Rasse, Nation, Kultur oder Ethnie konstruiert und eingeführt²⁸³ (vgl. Büker und Kammler 2003a: 13). Die thematisch einschlägigen Texte deutscher Autoren richten sich dabei eher an Jugendliche, währenddessen die Adressaten der ausländischen Autoren überwiegend Vorschulkinder sind, denen in Bilderbüchern die Unterschiede der Länder und Kulturen auf pittoreske und mit auf angenehmen Sinnesreizen abgestellter Motivik nahe gebracht werden (Weinkauff 2000: 776). In der modernen Kinder- und Jugendliteratur kann man unterscheiden zwischen Werken die über andere Kulturen, Länder, etc. erzählen (wobei die Protagonisten in ihrem eigenen Land dargestellt werden), Migrationsliteratur, die das wanderungsbedingte Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher Kulturen darstellt, die Migrantenliteratur²⁸⁴, d.h. Literatur die von Autoren mit Migrantenhintergrund verfasst wird und die relativ neue Form der "Global Literature"²⁸⁵. Kulturell bedingte Fremdheit wird in der Kinder- und Jugendliteratur, wie Weinkauff (Weinkauff 2000: 767-768) festgestellt hat, meistens in seiner Problemdimension vorgeführt. Kaum wird der kulturelle Fremde nebenbei oder indirekt in die Geschichte mit aufgenommen. Das heißt, dass man nur ganz selten Bücher findet, in denen eine Geschichte erzählt wird über zwei Kinder unterschiedlicher Kultur, wobei dies zwar nebenbei erwähnt oder zu sehen ist (wegen Kopftuch, Hautfarbe, etc.), nicht aber Thema des Buches ist und auch nicht problematisiert wird. Kinder mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund erleben nur dann gemeinsame Sachen, wenn der kulturelle Unterschied zum Thema gemacht wird.

²⁸² Siehe Weinkauff 2000, Hinze 2003, u.a.

²⁸³ Bezogen auf das Thema Fremdheit, Andersheit bilden Bücher die vom interkulturellen Fremden handeln, die größte Sparte, die mittlerweile auch über eine umfassende wissenschaftliche Forschung und institutionalisierte Literaturkritik verfügt. Siehe z.B. der Kinderbuchfonds BAOBAB, das von der Volkswagen-Stiftung geförderte Forschungsprojekt: "Interkulturelle Aspekte in der deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur nach 1945" (Nassen und Weinkauff 2000).

²⁸⁴ Siehe für die literarischen Begriffe der Migrations- und Migrantenliteratur Nassen 2000: 10.

²⁸⁵ Siehe O'Sullivan Ibid.: 76.

Neben mir ist noch Platz ist ein Kinderbuch, das in diesem Zusammenhang sehr häufig analysiert (z.B. Schulz 2000: 761, Schulte-Bunert 2003) und in Schulen für die interkulturelle Arbeit eingesetzt wird. In dem Buch steht die Freundschaft zwischen dem libanesischen Mädchen Aischa, das mit ihrer Familie vor dem Bürgerkrieg aus dem Libanon geflohen ist, und dem deutschen Mädchen Steffi, in ihrer widersprüchlichen Dynamik im Mittelpunkt. Gezeigt wird, dass Gründe für Meinungsverschiedenheiten und Streit in einer Freundschaft auch in einem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund liegen können (Schulz 2000: 65).

Gleich am Anfang wird im folgenden Bild (S. 3)



Abbildung 10: *Neben mir ist noch Platz*: 3
© 1993 Atlantis Verlag Zürich

deutlich gemacht, dass Aischa und Steffi Gemeinsamkeiten haben (sie haben das Gleiche gemalt und mögen einander), aber auch ganz anders sind. Die Welten, Gewohnheiten und Sitten der beide Mädchen werden im Verlauf der Geschichte nebeneinander dargestellt, indem Steffi und Aischa sich gegenseitig besuchen, ihre Familien kennen lernen, und so Fremdes wahrnehmen und Unbekanntes erfahren können. Gezeigt wird, wie Steffi in einem Einfamilienhaus wohnt, ein eigenes Schlafzimmer mit Schreibtisch hat, wie und was gegrillt wird, und dies wird daraufhin beim folgenden Besuch verglichen mit Aischas Unterkunft, der großen Familie, wo man die Hausaufgaben am Küchentisch macht, mit der Schwester ein Bett teilt, wie man picknicken geht und was man dann isst. Die deutsche und arabische Kultur wird anhand von Beispielen dargestellt und kommentiert von den Reaktionen der Kinder, die manchmal sehr positiv sind, wie z.B. im folgenden Textausschnitt, indem Steffi merkt, dass die Lebensweise von Aischa Vorteile hat:

Steffis Mama fragt: "Warum machst du die Aufgaben nicht hier bei uns? Du kannst deine Freundin Aischa doch mitbringen. Wozu haben wir dir einen so schönen Schreibtisch gekauft?"

"Erstens ist's dort gemütlicher, weil wir so viele sind", sagt Steffi. "Und weil Aischas Mutter uns immer was Süßes hinstellt..." (S. 21)

aber auch zu Vorurteilen und Streit führen können, z.B.,

"Hallo, Aischa", sagt Steffi. Sie deutet auf den Jungen: "Wer ist das? Gehört der zu dir?"

"Das ist Jussuf", sagt Aischa. "Er hat mitgekommen."

"Du meinst, er hat dich herbegleitet", verbessert Steffi. "Komm doch rein, Aischa!"

Jussuf geht ganz selbstverständlich hinter den beiden Mädchen her ins Haus.
Steffi denkt: Warum kommt er einfach mit rein? Er ist doch gar nicht eingeladen!
Sie ist ein bisschen ärgerlich (S. 12).

Das Unverständnis darüber, dass Aischa ihren Bruder immer mitbringt, führt bei der Geburtstagsfeier von Steffi zu einem Streit, wodurch Aischa und Steffi mehrere Wochen lang nicht miteinander sprechen. Ausgrenzung und Vorurteile werden auch sichtbar in dem Verhalten von Mitschülern Aischas (S. 9) und von Steffis Vater (S. 20), die ihre Vorurteile unhinterfragt als Wahrheit annehmen. Dazu wird in *Neben mir ist noch Platz* ebenfalls die gesellschaftliche Dimension der Ausländerfeindlichkeit angesprochen: Das Heim, worin Aischas Familie untergebracht wurde, wird verwüstet und ihr Bruder wird in der Stadt grundlos verprügelt (S. 24-25).

Obwohl diese Geschichte immer sehr lobend und positiv bewertet wird²⁸⁶, möchte ich doch einige Einschränkungen machen. Meiner Meinung nach ist *Neben mir ist noch Platz* ein schönes Beispiel dafür, wie in vielen anderen Kinderbüchern, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, die Fremdheit beider Kulturen zwar dargestellt wird (und das schon auf überzeugende Weise), und die Probleme, die daraus entstehen können, geschildert werden; jedoch kommt es dennoch nicht wirklich zu einer Auseinandersetzung und wirklicher Kommunikation zwischen den beiden Kulturen. In *Neben mir ist noch Platz* wird das Fremde nicht ganz marginalisiert, dennoch minimiert. Die unterschiedlichen Gewohnheiten und Sitten²⁸⁷ der deutschen und arabischen Kultur werden in dem Buch beschrieben und nebeneinander dargestellt: Hausaufgaben machen, allein am Schreibtisch oder am Küchentisch, ein eigenes Schlafzimmer oder mit mehreren in einem Bett schlafen, Grillen mit den Eltern im Garten oder Picknick mit der gesamten großen Familie auf einer Wiese, etc. Die Lebensrealitäten sind unterschiedlich, so wird in der Geschichte gezeigt, aber – so wird meistens suggeriert – nicht besser oder schlechter. Steffi und Aischa wundern sich eben über diese Sitten und Gebräuche, die ihnen fremd sind, sprechen darüber und dann sind die Probleme aus der Welt²⁸⁸. Leider wird so die Andersheit verflacht und auf Sitten und Gewohnheiten reduziert. Das Bemühen, den Fremden anders zu lassen, dennoch vor allem das Gleiche zu suchen (mindestens vergleichbare "Sitten und Gebräuche"), lässt sich sehr häufig feststellen²⁸⁹ und birgt, meiner Meinung nach die Gefahr in sich, das Fremde einordnen zu wollen. Überdies werden in der Geschichte die entstandenen Konflikte nicht wirklich ausgetragen. Auch dem Ende wohnt dieser Gefahr inne: Als ein neues ausländisches Mädchen in die Klasse kommt und jeder nichts mit ihr zu tun haben möchte, hebt Steffi ihre Hand und

²⁸⁶ Vgl. Schulte-Bunert 2003.

²⁸⁷ Vgl. Ibid.: 63-64.

²⁸⁸ Als Steffi Aischas Bruder wegschickt und sie nicht darüber sprechen, haben sie wochenlang Streit. Erst als sie miteinander darüber reden, kommt es zu einer Versöhnung. So suggeriert die Geschichte, dass Probleme, die aus Fremdheit entstehen, durch Reden gelöst und aus dem Weg geräumt werden können. Wie man dann aber tatsächlich damit umgeht, dass Aischa immer von ihrem Bruder begleitet wird, wenn Aischa zum Spielen zu Steffi kommt, wird nicht gezeigt.

²⁸⁹ Vgl. Rutschmann 2000: 27.

sagt: "Sie kann bei mir sitzen. Neben mir ist noch Platz" (S. 47). Das kann man natürlich so interpretieren, dass die Freundschaft mit Aischa Steffi aufgeschlossen und offen gemacht hat und ihr dabei geholfen hat ihre Ängste gegenüber dem Fremden zu überwinden (Schulte-Bunert 2003). Dennoch kann das Ende auch suggerieren, dass jeder Fremder einfach zu ersetzen ist, dass Fremder gleich Fremde ist und man mit jedem Fremden jetzt Freundschaft schließen soll.

Der Außenseitertyp²⁹⁰. Seit den 70er Jahren sind zahlreiche Titel erschienen, die sich mit Randständigen, d.h. Figuren die auf Grund des bestehenden Unterschiedes zur geltenden gesellschaftlichen Norm von der Mehrheit stigmatisiert und ausgegrenzt werden (Migranten, Juden, Behinderte, Kinder mit körperlichen Auffälligkeiten und normabweichende Jungen und Mädchen), auseinandersetzen. Auch viele Kinderbücher beschäftigen sich mit der Außenseiterproblematik. Positive Außenseiter können von existentiellen Außenseitern unterschieden werden²⁹¹: Erstere durchbrechen willentlich Normen und überschreiten Grenzen, probieren neue Grenzen aus, suchen freiwillig das Außen auf, wie z.B. Doktor Deter im gleichnamigen Buch; letztere sind randständige Figuren, welche unfreiwillig, durch Geschlecht, Abkunft, körperlich-seelische Eigenart, ins Außen und Abseits getrieben werden. Auch hier könnten zahlreiche Beispiele aufgeführt werden, worunter Harry Potter wohl der berühmteste sein mag²⁹².

Harry Potter wächst als Waise bei seiner Tante Petunia und ihrer Familie (bestehend aus ihrem Mann und ihrem Sohn; den Dursleys) auf. Für sie ist Harry ein sehr merkwürdiges Kind, das sie mit Argwohn betrachten und für die Nachbarschaft so gut wie möglich verstecken. Erste Anzeichen Harrys magischer Kraft werden von ihm selbst nicht verstanden, von den Dursleys so gut wie es geht unterdrückt. Bei seinen Stiefeltern und ihren Sohn, die Muggel sind (Menschen, die nicht zaubern können, werden von den Zauberern als Muggel bezeichnet) wird Harry tagtäglich mit seiner Andersartigkeit konfrontiert: sowohl in der Muggelwelt als auch in seiner *Familie* wird er als Außenseiter behandelt.

Als Harry mit zehn Jahren einen Brief aus Hogwarts, einer Zauberschule empfängt, fängt ein neues Leben an: Er kann den Dursleys entkommen, er weiß nun was seine komischen Fähigkeiten zu bedeuten haben und merkt, dass es viele andere gibt, die ebenfalls "zaubern" können. In der Zauberschule findet Harry auch gute Freunde: Hermine und Ron. Der Halbbriese Hagrid wird seine Stütze und der Schulleiter Dumbledore und Professor McGonagall werden ihm zu besseren Eltern. Dennoch ist er auch in der Zauberwelt anders als die Anderen, auch hier wird er zum Außenseiter. Äußerlich ist es die Narbe, in Form eines

²⁹⁰ Siehe dazu Koyama 1992, Kurpjuhn 2000

²⁹¹ Siehe Mayer 1975: 13-18

²⁹² Über die Harry-Potter-Romane wird unheimlich viel publiziert (für eine Zusammenfassung der Publikationen siehe Abraham 2003, eine Literaturliste verfügbar über: <http://www.eulenfeder.de/hpliteratur.html> (Zugriff: 12.09.06)), die Rolle des Fremden und der Fremdheit bei Harry Potter ist kaum erforscht worden (Abraham 2003: 90), was an dem Genre (Phantastik) liegen mag. Dennoch spielt Fremdheit und der Fremde eine große Rolle, wie Abraham in seinem Aufsatz ansatzweise zeigt. Es wäre aber sehr aufschlussreich, diese Thematik einer genaueren Untersuchung zu unterziehen.

Blitzes, die immer wieder die Aufmerksamkeit auf ihn zieht und ihm die Möglichkeit nimmt ein "normales" Leben zu führen.

"Da ist er."

"Wo?"

"Neben dem großen rothaarigen Jungen."

"Der mit der Brille?"

"Siehst du seine Narbe?"

Ein Flüstern verfolgte Harry von dem Moment an, da er am nächsten Morgen den Schlafsaal verließ. Draußen vor dem Klassenzimmer stellten sie sich auf Zehenspitzen, um einen Blick auf ihn zu erhaschen. Andere machten auf dem Weg durch den Korridor kehrt und liefen mit neugierigem Blick an ihm vorbei

(Harry Potter und der Stein der Weisen, S. 145)

Denn jeder in der Zauberwelt weiß, dass der Junge, der diese Narbe trägt, den Angriff des mächtigsten der schwarzen Magier, Lord Voldemort, überlebt hat. Noch bevor er irgendetwas gemacht hat, ist Harry schon weltberühmt, von vielen geliebt oder gehasst.

Im Verlauf der Geschichte (die sich mittlerweile auf 6 Bände verteilt; ein Band steht noch aus) wird Harry zum gefeierten Quidditch-Spieler und er besteht viele besondere Prüfungen magischer Art (immer unterstützt von seinen Freunden). Der Streit, den er angefangen hat mit Lord Voldemort und die vielen Erfolge und Misserfolge, die damit zusammenhängen, sorgen dafür, dass Harry abwechselnd als großer Held gefeiert oder verpönt (wobei immer die Gefahr des schwarzen Magiers und seiner Anhänger droht), nie aber als normales Kind wahrgenommen wird, immer Außenseiter ist. Sehr lange erfährt Harry diese Rolle als Schicksal, erst in Band 6 macht Dumbledore ihm klar, dass er sich für diese Rolle mittlerweile radikal selbst entschieden hat.

"Natürlich!", rief Dumbledore. "Verstehst du, die Prophezeiung bedeutet nicht, dass du irgendetwas tun *musst*! Aber die Prophezeiung hat Lord Voldemort veranlasst, *dich als sich ebenbürtigen zu kennzeichnen* ... mit anderen Worten, du bist frei, deinen Weg zu wählen, es steht dir vollkommen frei, der Prophezeiung den Rücken zuzukehren! (...)" (Band 6, S. 516)

Am häufigsten wird das Thema aufgegriffen, indem der konfliktreiche Prozess der Integration des Außenseiters in die Ingroup dargestellt wird, wie z.B. in *Hodder, der Nachtschwärmer* oder *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* (siehe weiter). Außenseiter werden manchmal auch nebenbei und indirekt aufgeführt, wie z.B. in *Tiger und Tom*. August, der Mann, dem der Schrottplatz gehört, ist ein finsterer Mann, der seinem Hund Bruno sehr ähnlich sieht. "Alle Kinder haben Angst vor August." (S.21). Auch in dem dazugehörigen Bild wird gezeigt, dass August anders als die meisten Erwachsenen ist, ein Außenseiter eben der Gesellschaft.



Abbildung 11: Tiger und Tom: 21

Aus: Klaus-Peter Wolf, Jan Birck, *Tiger und Tom*, 1999, Loewe Verlag

August rettet aber Tiger vor seinem Hund Bruno, zeigt sich am Ende der Geschichte besorgt um Tom und seine Freunde. Das Bild vom finsternen Mann wird abgeschwächt und Tom stellt fest: "Eigentlich sieht August nur ein bisschen wie sein Hund Bruno aus" (S. 33); Außenseiter bleibt er trotzdem: "Aber seine Zigarren stinken wirklich".

Der bzw. das historisch-genealogisch Fremde. Verschiedene Epochen, hauptsächlich die Geschichte des 20. Jahrhunderts (Holocaust, Sinti und Roma, Juden im dritten Reich, nordamerikanische und australische Ureinwohner; siehe dazu Kapitel 5.4. Schreckliche Bilder und eine schreckliche Realität in der Kinderliteratur), wird in der Kinderliteratur anhand des Motivs der Zeitreise, seltener des historischen Traum-Ichs thematisiert, in Form des genealogisch Fremden, das innerhalb der eigenen Kultur des Protagonisten angesiedelt ist, oder in einer Geschichte, die einfach in der Vergangenheit stattfindet.

In meinem Textkorpus finden sich vor allem Geschichten letzt genannter Unterteilung wieder. Als Beispiele können hier *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, das irgendwann in den 60er Jahren²⁹³ stattfindet, und *Kannst du pfeifen, Johanna?*, das in den frühen fünfziger Jahren spielt, genannt werden. Auffallend bei *Kannst du pfeifen, Johanna?* ist, dass die 50er Jahre gar nicht so deutlich zu erkennen sind, auf die Vergangenheit wird nur in kleinen Details aufmerksam gemacht.

Der bzw. das phantastische Fremde. Gerade in Büchern, die sich an Grundschulkinder richten, wird das Fremde in Phantasiefiguren verlagert (siehe dazu auch 5.4.3. Das Böse in der phantastischen Kinderliteratur). Anhand dieser Phantasiefiguren werden Probleme, die sich aus dem Fremd- und Anderssein ergeben, dargestellt. Als Beispiel könnten auch hier wieder die Harry Potter Bücher genannt werden, in denen viele komische Gestalten aus der magischen Welt die Bühne betreten.

Andererseits können auch die Abenteuer phantastischer Wesen beschrieben werden, wobei deren Fremdheit nicht in der Geschichte problematisiert wird, sondern einfach im Vergleich mit der Welt des Lesers ins Auge springt. *Die Olchis sind da* ist dafür ein gutes Beispiel.

²⁹³ Jutta Richter erzählt aus einer Zeit, die ihr aus ihrer eigenen Kindheit vertraut ist.



Abbildung 12: Die Olchis sind da: Titelseite
 Aus: Erhard Dietl, *Die Olchis sind da*, 1996, Oetinger Verlag

Wie aus der Abbildung hervorgeht, sind die Olchis Phantasiewesen. Nur im ersten Kapitel wird kurz ein Vergleich mit uns Menschen vorgenommen um die Olchis zu beschreiben: Sie mögen genau das was Menschen nicht mögen: Dreck, Bitteres, Fauliges, Gummireifen,... (S.5); Im weiteren Verlauf der Geschichte lesen wir über ihren Ausflug amns Meer und was sie da alles erleben und machen. Vieles ist sehr komisch und fremd für den Leser, in der Geschichte jedoch wird auf diese Fremdheit nicht eingegangen. Fremdheit spielt demnach erst auf Leserebene eine Rolle. Manche Dinge bleiben auch sehr vertraut: z.B. das Familienleben der Olchis, wie sie miteinander umgehen und füreinander sorgen, ist gar nicht befremdlich.

Dazu finden sich Phantasiefiguren, die das fremd gewordene oder fremd gelassene Eigene symbolisieren. Die Fee in *Hodder der Nachtschwärmer* kann hier als Beispiel aufgeführt werden. Schaut man sich das Bild auf dem Umschlag des Buches an, so kann man feststellen, dass die Fee recht realistisch gezeichnet und sogar mit Turnschuhen herausgeputzt ist. Sie erinnert deutlich an einen kleinen Jungen²⁹⁴.

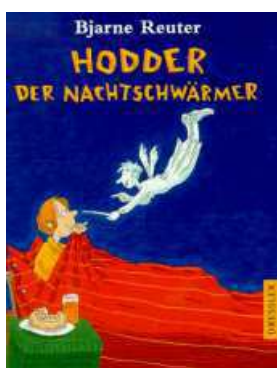


Abbildung 13: Hodder der Nachtschwärmer: Titelseite
 Aus: Bjarne Reuter, *Hodder, der Nachtschwärmer*, 2002, Fischer Verlag

Meines Erachtens kann man dies als Hinweis ansehen, die Fee als ein Teil Hodders aufzufassen, als ein Stück veräußertes Ich. Noch anders formuliert kann man die Fee als eine

²⁹⁴ Vergleiche <http://www.lehrer.fischerverlage.de/sixcms/media.php/308/hodderinternet.pdf>, (Zugriff: 29.11.05)

Verkörperlichungen Hodders Träumen, Wünsen und seiner Gefühlswelt interpretieren oder als eine Andere, in wem Hodder sich selber in der dritten Person kennenzulernen vermag.

Zum Schluss wird auch der gewalttätige Fremde dargestellt als Sinnbild für das Böse, das Zerstörerische, Machtgierige, etc., welches in Figuren wie Aliens, King, Kong, Godzilla, Roboter, Lord Voldemort, etc. Gestalt annimmt (siehe dazu auch 5.4.3. Das Böse in der phantastischen Kinderliteratur).

Auf der Grundlage von den von mir vorgenommenen Analysen möchte ich zu Bükers und Kammlers Kategorien noch zwei hinzufügen: das Kind oder der Erwachsene als Fremder und der Fremd-gewordene oder der Fremd-werdende.

Das Kind oder der Erwachsene als Fremder. In der Einleitung wurde schon darauf hingewiesen, dass Kinderliteratur zwischen der Welt der Kinder und der Welt der Erwachsenen vermittelt. In vielen Kinderbüchern nehmen die dargestellten Kinder auf die Fremdheit zwischen Kindern und Erwachsenen Bezug, vor allem auf das Problem des Verstehens, bzw. das gegenseitige Nichtverstehens.

Am häufigsten wird auf dieses Verstehensproblem, auf den Unterschied zwischen Kinder und Erwachsenen nebenbei, in einzelnen Bemerkungen hingewiesen, wie z.B. in *Ein Kater schwarz wie die Nacht*:

Lukas nickte. Manchmal dauerte es verflüxt lange, ehe Eltern verstanden was Kinder sagten. Lukas überlegte, warum Eltern wohl so viel langsamer als Kinder dachten. Warum konnten Eltern Dinge, die so einfach waren, so schwer verstehen? (S. 53)

oder in *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zählen*:

Ich wusste, dass alle Wörter noch eine zweite Bedeutung hatten. Eine Bedeutung, die wir Kinder nicht verstehen konnten, eine Bedeutung, die nur die Erwachsenen kannten. Sie sprachen eine Geheimsprache. (...) Wahrscheinlich ist man groß, wenn man endlich gelernt hat diese Geheimsprache zu verstehen. (S 45)

Manchmal wird wie in *Elias und die Oma aus dem Ei* der Umgang von Erwachsenen mit Kindern kritisiert oder als komisch herausgestellt:

Vater kam gut gelaunt von der Arbeit zurück. Er und noch zwei Programmierer aus seiner Firma hatten die Aufgabe bekommen, sich ein neues Computerspiel auszudenken. Wer von ihnen das beste Spiel abliefern konnte, durfte nach Australien auf die internationale Messe "Das Kind und seine Welt" fahren.

Vater war von dieser Vorstellung hin und weg. Beim Abendessen sprach er von nichts anderem als von dem Spiel, von der Messe und von Australien.

"Und was ist, wenn du nicht gewinnst?", fragte Mutter.

"Ich muss gewinnen. Ich bin der Beste."

"Und wenn du gewinnst, nimmst du mich dann mit?" fragte Elias.

"Das wird leider nicht gehen. Dort haben Kinder nichts zu suchen."

"Wieso nicht?", wunderte Elias sich. Er verstand nicht, warum auf einer Messe, die "Das Kind und seine Welt" hieß, Kinder nichts zu suchen hatten.

"Es ist ein Treffen von Computerfirmen, die Kinderprogramme herstellen. Auf der Messe geht es weniger um Kinder als um die Programme und ums Geschäft. Verstehst du?"

Elias verstand nicht, aber er sah, dass Vater ihm keine bessere Erklärung geben würde, also fragte er nicht weiter nach (S. 46-47).

In einzelnen Büchern stehen die Unterschiede und das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen im Mittelpunkt wie z.B. in *Herr der Diebe*. Im Vorwort dieses Buches wird schon einmal vorweggenommen, worum es in der Geschichte eigentlich geht. Es heißt dort:

Erwachsene erinnern sich nicht daran, wie es war, ein Kind zu sein.

Auch wenn sie es behaupten.

Sie wissen es nicht mehr. Glaub mir. Sie haben alles vergessen.

(...)

Du wirst es auch vergessen.

Manchmal reden die Erwachsene davon, wie schön es war ein Kind zu sein.

Sie träumen sogar davon, wieder eins zu sein.

Aber wovon haben sie geträumt, als sie Kinder waren?

Weißt du es?

Ich glaube, sie träumten davon, endlich erwachsen zu sein.

Nichtsdestotrotz ist es eine erwachsene Frau die aus der Sicht der Kinder schreibt, und sich erinnert, an was sie sich nicht erinnern kann.

Der Fremd-gewordene oder der Fremd-werdende. In manchen Kinder- und Jugendbüchern wird der nahe Andere, der vertraute Freund, etc. zum Fremden. Auf Grund von Geschehnissen, veränderte Interessen, Meinungsunterschieden, etc. werden bestimmte Personen sich fremd, können nichts mehr miteinander anfangen. Ture in *Der Hund der unterwegs zu einem Stern war*²⁹⁵ kann als Illustration herangezogen werden. Als Joel eines Tages seinen Felsblock aufsucht, sieht er, dass ein fremder Junge darauf sitzt.

Es ist das erste Mal, dass jemand seinem Felsblock so nahe gekommen ist.

Joel ist sicher, dass er den Jungen noch nie gesehen hat, ein Fremder, ein Unbekannter (S. 48).

Joel und der Junge freunden sich an und Joel nimmt Ture in seinen Geheimbund auf. Zusammen sind sie nachts immer unterwegs. Nach einer Weile bekommt Joel das Gefühl, dass Ture die Führung im Geheimbund übernommen hat (S. 86). Ture zwingt Joel Sachen zu machen, die er nicht will (S. 106-107, 145-146) und Joel kann sich irgendwie nicht dagegen

²⁹⁵ Obwohl dieses Buch den deutschen Jugendliteraturpreis gewonnen hat (Sparte Jugendbuch), habe ich es dennoch als Kinderbuch in dieser Untersuchung aufgenommen, da es für Kinder ab 9/10 geeignet ist. Weitere Beispiele: *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, *Herr der Diebe*, *Kleine Sprünge*.

wehren. Bis Ture ihn zwingt über die Brücke zu klettern und er beinahe stürzt. Als Ture ihn danach damit aufzieht, schlägt Joel zu.

Seine Faust fliegt hoch und trifft Ture ins Gesicht. (...) Plötzlich findet Joel Ture noch schlimmer als Otto. Mit Otto kann er sich zanken und prügeln, und er weiß die ganze Zeit, warum. Ture ist anders (161).

Danach entfremden sich Ture und Joel von einander.

Einige Male trifft er Ture.

Sie bleiben stehen und begrüßen einander. Aber dann gibt es nicht mehr viel zu sagen.

Einmal fragt Ture, ob Joel ihn nicht besuchen will. Joel sagt, er kommt, aber es wird nichts draus.

(...) Später sagt Joel, später gehe ich Ture besuchen (172).

4.3.2 Charakterisierungen

Nach dieser Einführung in den verschiedenen Darstellungen, Thematisierungen des Fremden und Herangehensweisen, die Begegnung mit dem fremden in der Kinder- und Jugendliteratur zu beschreiben, kann die Aufgabe aufgenommen werden zu erläutern, was in der Kinderliteratur den Fremden zum Fremden macht und wie das Thema der Fremdheit und des Fremden mit Ethik in Beziehung gebracht wird/gebracht werden kann.

4.3.2.1 Aspekte der Fremdheit: Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Unbekanntheit, Zugehörigkeit und Unvertrautheit

Mit dem Begriff des Fremden korrespondiert in der Kinderliteratur eine große Bedeutungsvielfalt, ein vielfältiges Phänomen, das, so kann man verallgemeinernd und zusammenfassend beschließen, mit Aspekten der Räumlichkeit, Unbekanntheit, Zugehörigkeit und Unvertrautheit zu tun hat²⁹⁶. Mit Bernhard Waldenfels (Waldenfels 1997: 20) könnte man auch von den Aspekten des Ortes, des Besitzes und der Art sprechen, die den Fremden gegenüber dem Eigenen auszeichnen (wobei man den Zeitaspekt noch hinzufügen sollte). Mit diesen Aspekten, die auch in der Kinderliteratur unabhängig voneinander variieren, hängen fünf Dimensionen von Fremdheit zusammen: eine räumliche/topographische, die die Nähe oder Distanziertheit im Raum umfasst, eine zeitliche, wobei es um Nähe oder Distanziertheit in der Zeit geht, eine kognitive, welche das Bekannte und Unbekannte einschließt, eine soziale, bei der es um Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit geht, und eine kulturelle/emotionale/psychische, die auf der Ebene lebensweltlicher Vertrautheit und Unvertrautheit liegt.

²⁹⁶ Vgl. Saalman-Staufen

Räumlichkeit

Nähe und Distanz. Oft ist der Fremde in der Kinderliteratur nicht immer schon da; er ist gekommen aus der Ferne und versucht seinen Platz zu finden. In allen aufgeführten Typologien lassen sich Fremde finden, die von anderswo herkommen und in der Nähe bleiben (z.B. Hund in *Der Hund mit dem gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil*; Aischa in *Neben mir ist noch Platz*; Rainer in *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zählen*; Ture in *Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war*). Anders als bei Simmel aber, bei der es eine wichtige Rolle spielt, dass der Fremde im Gefühl der Einheimischen der potentielle Wanderer bleibt,

der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat (Simmel 1992: 764).

wird in den von mir untersuchten Kinderbüchern nicht immer dieser Charakter des Potentiellen Wanderers bewahrt²⁹⁷. Vor allem dann, wenn der Fremde als Gast Gastfreiheit und Unterstützung erfährt, er willkommen ist und bleiben darf, wie z.B. der Hund in *Der Hund mit dem gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil*, wird der Fremde zum vertrauten Anderen: Total involviert verliert er seinen objektiven Status, den er bei Simmel hat:

Man kann Objektivität auch als Freiheit bezeichnen. Der objektive Mensch ist durch keinerlei Festgelegtheiten gebunden, die ihm seine Aufnahme, sein Verständnis, seine Abwägung des Gegebenen präjudizieren könnten²⁹⁸ (Simmel 1958: 510).

Ein Fremder muss aber nicht aus der Fremde kommen. In den Kinderbüchern lassen sich auch Fremde ausfindig machen, die immer schon da waren. Mit Waldenfels (Waldenfels 1997: 35) könnte man diese Fremden (wie z.B. Hodder in *Hodder der Nachtschwärmer*, August in *Tom und Tiger*, Gertrud und der alter Maurer in *Der Hund der unterwegs zu einem Stern war*) als "alltäglich" und "normal" beschreiben, die innerhalb der jeweiligen Ordnung verbleiben.

Schwelle, Grenze. Aus manchen Kinderbüchern, wie z.B. *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zählen* oder *Neben mir ist noch Platz* geht hervor, dass das Fremde, wie Waldenfels ausführt (Waldenfels 1997: 20-21), nicht einfach ein Anderes ist, sondern "ähnlich wie

²⁹⁷ Obwohl es natürlich auch Bücher gibt, in denen der Fremde als potentieller Wanderer gezeichnet wird (z.B. Ture in *Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war*) oder der potentielle Wanderer wieder zum realen Wanderer wird (z.B. Aischa in *Neben mir ist noch Platz*; Rainer in *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zählen*).

²⁹⁸ Vgl. auch Simmel 1958: 510: "Objektivität ist keineswegs Nicht-Teilnahme, - denn diese steht überhaupt jenseits von subjektivem und objektivem Verhalten - sondern eine positiv-besondere Art der Teilnahme - wie Objektivität einer theoretischen Beobachtung durchaus nicht bedeutet, dass der Geist eine passive tabula rasa wäre, in die die Dinge ihre Qualitäten einschrieben, sondern die volle Tätigkeit des nach seinen eigenen Gesetzen wirkenden Geistes, nur so, dass er die zufälligen Verschiebungen und Akzentuierungen ausgeschaltet hat, deren individuell-subjektive Verschiedenheiten ganz verschiedene Bilder von dem gleichen Gegenstand liefern würden".

Schlafen vom Wachen, Gesundheit von der Krankheit, Alter von der Jugend durch eine Schwelle vom jeweils Eigenen getrennt" ist. Dabei kann man nie auf beiden Seiten der Schwelle gleichzeitig stehen. Hieran kann Husserls Gedanke angeschlossen werden, dass Fremdheit sich okkasionell bestimmt, bezogen auf das jeweilige Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt²⁹⁹. In vielen Kinderbüchern wird diese Sichtweise nicht thematisiert oder nicht so konkret vor Augen geführt, da z.B. nur eine Sichtweise, eine Seite zu Wort kommt, und die Geschichte nur aus einem Blickwinkel erzählt wird (wie in z.B. *Die Olchis sind da*)³⁰⁰ oder da der Fremde am Ende der Geschichte zum Vertrauten wird.

Räumlichkeit spielt in Kinderbüchern in Bezug auf den Fremden eine Rolle, indem die Schwelle, die Fremdes vom Eigenen differenziert, als Grenze gesehen wird. Es wird auf die Differenz von Diesseits und Jenseits der Grenze verwiesen und Kategorien wie Drinnen und Draußen und Hier und Dort werden angewendet³⁰¹.

Zeitlichkeit

Zeit als Aspekt der Fremdheit spielt in Kinderbüchern hauptsächlich eine Rolle wenn der Fremde historisch-genealogisch konstruiert wird, wenn eine phantastische Figur aus der Vergangenheit stammt oder in der Zukunft getroffen wird, und die Zeit als Ursache ausgemacht werden kann, dass jemand als fremd erfahren wird.

Zeit kommt auch da ins Spiel, wo gezeigt wird, dass man Zeit braucht um Fremdheit (teils) zu überwinden, oder dass ein Ereignis die Ursache dafür sein kann, sich mit der Fremdheit des Anderen auseinander zu setzen, sich auf seine Fremdheit einzulassen. Als Beispiel kann hier ein Fragment aus *Neben mir ist noch Platz* aufgeführt werden:

Früher ist Steffi mit Marie-Luise und Roland von der Schule nach Hause gegangen. Damals hat Aischa auch schon in Steffis Straße gewohnt. Aber die drei haben sie kaum beachtet, wenn sie hinter ihnen hertrottete.

Naja, damals war Aischa auch noch ganz neu in der Klasse und sprach kaum Deutsch.

Aber nach der Sache mit der Turnhalle wurde das anders (S. 5-6).

Unbekanntheit

Der Fremde als Gast, der kulturelle Fremde, der Außenseitertyp, der historisch-genealogisch Fremde, der phantastische Fremde ist in Kinderbüchern oft Fremder, weil er ein Noch-nicht-Bekannter ist, weil er sich als Noch-nicht-Bekannter der Kenntnis der Anderen entzieht. Nehmen wir noch einmal *Neben mir ist noch Platz* als Beispiel. Weil Aischa kein Deutsch spricht, sie komische Kleider trägt, aus einem Land kommt, worüber ihre Mitschüler nichts wissen, sie einen Krieg erlebt hat, wovon die Kinder nicht wissen, dass es den gibt, es, kurz

²⁹⁹ Siehe als schönes Beispiel auch die Geschichte von der Kuh Gloria in *Der tätowierte Hund*.

³⁰⁰ Die Fremderfahrung wird also nicht im Text selbst beschrieben, sondern erfolgt erst über die Rezeption, wobei Husserls Gedanke erst dann zum Tragen kommt wenn über diese Fremderfahrung reflektiert wird.

³⁰¹ Vgl. Waldenfels 1997: 186-187

gefasst, viele Dinge gibt, die man über Aischa nicht weiß (bewusst und unbewusst³⁰²), wird sie als Fremde erfahren. Sie selbst fühlt sich als Fremde dadurch, dass sie sich mit vielem in Deutschland nicht auskennt, weil sie viele Sachen, über das Land, in dem sie wohnt, nicht weiß, vieles nicht versteht.

Ähnliches trifft für die Kategorie: *das Kind oder der Erwachsene als Fremder* zu. Kinder erfahren die Erwachsenenwelt als fremd, weil sie vieles von dem, was die Erwachsenen tun, nicht nachvollziehen können, weil sie über Dinge reden, die ihnen nicht bekannt sind. Die Erwachsenen – so in vielen Kinderbüchern – scheinen oft vergessen zu haben, wie es war Kind zu sein, auch für sie ist die Kinderwelt teilweise eine fremde Welt, weil nicht mehr gekannte Welt.

Zugehörigkeit

In Büchern die das Außenseiter- oder Ausländer-Sein als Thematik behandeln, wird die Fremdheit sehr oft problematisiert, indem gezeigt wird, dass der Fremde ausgeschlossen wird, nicht dazugehört, nicht dabei sein darf, nicht mitmachen darf. Mit dem Fremden, dem Außenseiter, so zeigen viele Bücher, hängen Probleme der gesellschaftlichen Integration zusammen.

Fremdheit erwächst in Kinderbüchern also häufig aus Unterscheidungen, die von den Anderen gemacht werden auf der Grundlage einer als bedeutsam wahrgenommenen und pointierten Unterschiedlichkeit von Kulturen, Sprachen, Lebenswelten, Lebensstilen, Identitäten, etc. und die als Aus- und Abgrenzungen gedeutet werden. Oder sie verweist auf ein Gefühl des Selbst-nicht-dazu-zu-gehörens, sich nicht "zu Hause, auf seinem Platz" zu fühlen.

Es lassen sich viele Bücher zur Illustration aufzeichnen: *Neben mir ist noch Platz*, *Hodder der Nachtschwärmer*, *Der tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, *Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war*, *Drachenflügel*, etc.

Unvertrautheit

Unvertrautheit bezeichnet in manchen Kinderbüchern ein Verstehensproblem, da sich die Fremdheit des Anderen zumeist dadurch bemerkbar macht, dass man ihn nicht angemessen oder gar nicht versteht, verstehen kann. Hodder in *Hodder der Nachtschwärmer* kann hier als Beispiel aufgeführt werden. Hodder enttäuscht die Erwartung des Vertrauten fortlaufend: Seine Mitschüler verstehen kaum oder gar nicht, was er ihnen sagen will oder wie Hodder sich mitteilt, weil sie mit seiner Erscheinungs- und Mitteilungsweise kaum oder gar nicht vertraut sind. Manchmal kommt es dadurch zu Missverständnissen, die sich mit einiger Mühe noch ausräumen lassen, meistens aber führt es zu völligem Nichtverstehen, weil Gemeinsamkeiten ganz fehlen und die Anderen sich häufig auch nicht die Mühe machen

³⁰² Bewusst im Sinne von Dingen, von denen man weiß, dass man sie nicht weiß und wonach man fragen kann, unbewusst im Sinne von Sachen die man nur dann weiß, wenn jemand es einem erzählt, von dessen Existenz man keine Ahnung hat.

Hodder zu zu hören. In der Figur von Philipp zeigt sich sehr deutlich, dass Hodder sich für Philipp als Fremder erweist, indem Philipp Hodder das Verstehensproblem zuschreibt, das er mit Hodder hat: Philipp erfährt Hodder als einen Fremden, weil er nicht verstehen kann, was mit ihm los ist, weil Hodder etwas bei ihm auslöst, womit er nicht umzugehen weiß. Erst nach und nach beginnt Philipp zu merken, dass das Verstehensproblem auch mit ihm zu tun hat.

Überdies ist Hodder der Nachtschwärmer ein schönes Beispiel für ein Kinderbuch, in dem es bei dem Fremden nicht um der schlechthin Unvertrauter geht, sondern um einen Unvertrauten, mit dem die Anderen auf einer Art und Weise schon vertraut sind: Hodders Mitschüler haben ständig mit ihm zu rechnen (da er in der gleichen Klasse ist wie sie), obgleich sie mit ihm nicht rechnen können, da Hodder die Anschlussfähigkeit ihrer Handlungen und Aussagen immer wieder in Frage stellt. Darin liegt teilweise die Überforderung, die viele Mitschüler Hodders erfahren.

Oft wird in den Kinderbüchern erwähnt, dass der Fremde Angst verursacht, eben weil er unvertraut, unheimlich wirkt. Seltener ruft der Fremde Aufregung hervor, übt Anziehung aus (wie Z.B. in *Tintenherz und Tintenblut*, *Der Hund mit dem gelben Herzen*, *Harry Potter*). Mit den Erfahrungen und Wahrnehmungen des Fremden werden in Kinderbüchern also oft affektive Qualitäten verbunden. Der Fremde, so wird gezeigt, vermag Gefühle auszulösen; Fremdheit besitzt somit eine affektive Komponente.

4.3.2.2 Fremdheit: Eigenschaft oder Relation

Das, was den Anderen zum Fremden macht, wird in der hier untersuchten Kinderliteratur (fast) immer an Äußerlichkeiten festgemacht: Rainer in *der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* hat eklige Hände und ist klein, Hodder aus *Hodder der Nachtschwärmer* wird zum hässlichsten Jungen der Klasse gekürt, August in *Tom und Tiger* sieht finster aus, Harry Potter hat eine Narbe, woran man ihn erkennt, die Olchis sehen ganz komisch aus, Aischa in *Neben mir ist noch Platz* ist anders gekleidet und spricht nicht gut Deutsch, hat andere Sitten etc.. Diese Äußerlichkeiten, die mit den vorher genannten Aspekten der Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Unbekanntheit, Zugehörigkeit und Unvertrautheit zu tun haben, werden sehr betont, daran wird erst einmal die Fremdheit festgemacht.

Manchmal sieht es so aus, als sei die Fremdheit eine Eigenschaft, die dem Fremden anhaftet³⁰³, die er an sich trägt oder mit sich bringt und mit der die Anderen konfrontiert werden³⁰⁴. Dass es bei Fremdheit um eine Relation³⁰⁵ geht, verschwindet dabei in den Hintergrund. Die Fremdheit des Fremden wird manchmal auf diese Weise fixiert, verdinglicht, anstatt sie, wie es Julia Kristeva (Kristeva 1990: 12) auffordert, gerade nur zu

³⁰³ Vgl. Waldenfels 1997: 38

³⁰⁴ Vgl. Albrecht 1997: 85

³⁰⁵ Vgl. Hahn 1994: 140, Albrecht 1997: 85-86, Waldenfels 1997: 37-42

berühren, sie zu streifen, ohne ihr eine endgültige Struktur zu geben. Als Beispiel dafür können hier die Harry Potter Bücher genannt werden.

Die Fremdheit des Anderen wird auch dadurch verdinglicht, dass es in Kinderbüchern oft der Fremde ist, der sich erklären soll. Dadurch wird der Eindruck vermittelt, dass die Fremdheit gänzlich auf Seiten des Fremden zu erklären ist und die Unbekanntheit endgültig aus dem Weg geräumt werden kann, also in Bekanntheit umgewandelt werden kann. *Neben mir ist noch Platz* ist dafür ein deutliches Beispiel.

Dass der Fremdheit in Kinderbüchern letztendlich oft eine endgültige Struktur gegeben wird, sieht man vor allem daran, dass in vielen Kinderbüchern die Fremdheit am Ende aufgehoben ist/wird: das Unvertraute, Unbekannte wendet sich ins Vertraute und Bekannte, die Unzugehörigkeit wird durchbrochen, indem in der Regel der Fremde sich mindestens mit einem Kind aus der Wir-Gruppe befreundet und die Idee vermittelt wird, dass, wenn man den Fremden kennenlernt, man eigentlich feststellen kann, dass am Ende doch alle irgendwie gleich sind und es ein harmonisches Miteinander geben kann³⁰⁶.

In verschiedenen Büchern³⁰⁷ wird jedoch auch die Fremdheit als Relation betont, als eine Zuschreibung, eine Einschätzung anderer, die subjektiv vorgenommen wird; durch manche dieser Geschichten wird vermittelt, dass die Fremdheit des Fremden nie endgültig erfasst werden kann (→ dazu auch 4.3.4. Der Fremde und das Ethische), wie z.B. in *Als die Steine noch Vögel waren*:

"Er ist einfach zu anders", sagte diese und seufzte. "Die Kinder kennen seine Art zu reden nicht. Ich übrigens auch nicht. Manchmal redet er wie ein alter weiser Mann, dann wieder wie ein etwas zurückgebliebenes Kind. Es ist schwer, aus ihm klug zu werden. Weil die anderen Kinder aus seiner Klasse ihn nicht verstehen, lachen sie über ihn. Wir wollen abwarten. Vielleicht gibt es sich mit der Zeit" (S. 18).

Pekka selber stellt dies auch mehrmals im Buch fest. Obwohl er selber immer alles und jedes liebt – sofort –, muss er lernen, dass die anderen Menschen, mit denen er zu tun hat, ihn nicht immer lieben, erst recht nicht sofort.

Dann musste Pekka wieder in das Krankenhaus, das Kinderschloß hieß. Er wurde am Nacken und an der Schulter noch einmal operiert. Auch seine Augen wurden operiert.

"Mein Kopf steht fast gerade! Und die Augen können auch direkt in die anderen Augen sehen!", sagte er stolz als er zurückkam. "Jetzt müssen mich alle lieben!" (S. 19)

³⁰⁶ Vgl. Seifert : "Unter den vielfältigen Aus- und Überformungen von Alterität in der Kinderliteratur gibt es immer wieder den Typus der Geschichte von Fremden, die sich als die besten Freunde entpuppen, als verkanntes Eigenes sozusagen, Geschichten, die geradezu regelmäßig im Dienst der politisch korrekten Weltanschauung stehen."

Damit soll aber keineswegs gesagt sein, dass das für alle Kinderbücher worin Fremde Freundschaft schließen gilt. Siehe z.B. *Hodder der Nachtschwärmer*.

³⁰⁷ Wie z.B. *Der Hund der unterwegs zu einem Stern war*, *Drachenfeuer*, *Hodder der Nachtschwärmer*, *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zählen*.

Tapfer macht er sich wieder auf den Schulweg, und merkt schnell, dass die anderen Kinder ihn immer noch nicht verstehen, sie lachen immer noch, und das nicht nur, weil er einen schiefen Kopf hat und Augen, die an einem vorbeigucken (19).

Mit der Darstellung des Fremden, wenn er in der Typologie des Fremden als unerwünschter Gast, des kulturellen Fremden (Migrant, Asylant, etc.), des Außenseitertyps aufgeführt wird, geht sehr häufig Traurigkeit, soziale Isolation, Einsamkeit, Ausgrenzung, Frust, etc. einher; denn, wie schon erwähnt, wird der kulturelle Fremde und der Außenseiter häufig in einer Problemsituation dargestellt³⁰⁸. Hiermit kann auch die Feststellung Höfels verbunden werden, dass die Bezeichnungen "fremd" und "Fremder" im gegenwärtigen (deutschen) Sprachgebrauch immer noch negativ besetzt sind (Höfels April 1995).

Anzumerken sei, dass es sich auch in diesem Kapitel, bei der Darstellung der Ergebnisse, nicht vermeiden lässt, Fremdheit oft als Eigenschaft zu umschreiben. Das hat damit zu tun, dass die Perspektive auf dem Fremden, wie sie in den Kinderbüchern festgelegt ist, wiedergegeben wird.

4.3.2.3 Vektoren des Fremdwerdens

Fremdheit kann, so Waldenfels (Waldenfels 1997: 37-42) verschiedene Richtungen einschlagen, woraus dann verschiedene Fremdheitsvektoren entstehen.

Fremdheit kann darin bestehen, dass ich, getragen durch eine Wir-Gruppe, *die Anderen* als Fremde erfahre, oder dass ich mich selbst Anderen gegenüber als Fremder fühle, (...) (Waldenfels 1997: 38).

Beide Richtungen sind in den kinderliterarischen Texten vorzufinden. Manche Bücher erzählen die Geschichte aus der Perspektive des Fremden (z.B. *Hodder der Nachtschwärmer*) manche aus der Perspektive eines Angehörigen der Wir-Gruppe (z.B. *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, *Neben mir ist noch Platz*). In selteneren Fällen wird auch aus der Perspektive eines Freundes, Familienmitglieds des Fremden erzählt (*Drachenflügel*, *Als die Steine noch Vögel waren*).

4.3.2.4 Funktionen des Fremden

Reaktionen, die der Fremde hervorruft, können auch in der Kinderliteratur zweierlei sein, je nachdem, wie Kliewer es ausdrückt, welchem seiner beiden Gesichter man sich zuwendet³⁰⁹.

³⁰⁸ Vgl. Blei 1997: 171.

³⁰⁹ Siehe auch Albrecht 1997: 87-91, Höfels 1995, Büker und Kammler 2003a: 11, Waldenfels 1997: 44.

Der Fremde ist zugleich faszinierend und Furcht einflößend, befreit einerseits vom alltäglichen Einerlei und bietet Möglichkeiten zur Flucht ins Exotische, macht Angst andererseits und lässt darauf mit Verunsicherung und Aggression reagieren (Kliewer 2000: 185).

Der Fremde verunsichert. Schaut man sich die für diese Untersuchung ausgewählten Kinderbücher an, so stellt man fest, dass der Fremde auch in der Kinderliteratur "einen Stachel³¹⁰" hat. Der Fremde provoziert, beunruhigt, setzt in Bewegung. Der Fremde fordert das Selbstverständnis der Anderen heraus, hinterfragt und zwingt ins Reflexive. Er wird als gefährlich und bedrohlich erfahren, weil er sich der herrschenden Ordnung nicht ohne weiteres unterwirft oder unterwerfen kann.

Als Beispiel können wir *Harry Potter* nehmen. Die Dursleys, die Familie also, in der Harry Potter aufwächst, sind sehr auf *Normalität* eingestellt. Alles soll immer so ablaufen, wie man es geplant hat, man soll sich an die Sitten halten und auf jeden Fall nicht auffallen. Die Existenz der Zauberwelt ist den Dursleys sehr wohl bekannt (denn Harrys Mama war Petunia Dursleys Schwester), sie vertuschen und verdrängen sie aber so gut es geht, d.h. sie *verdrängen* zunächst Harry selbst in den Wandschrank. Denn alles, was aus der Zauberwelt kommt, zerstört ihre Welt der Normalität und beunruhigt die Dursleys sehr. Dennoch müssen sie immer aufs Neue feststellen, dass sich die Zauberer nicht aus ihrem Leben bannen lassen. Harry selbst provoziert und beunruhigt Vielen, weil er den Angriff des mächtigsten der schwarzen Magier, Lord Voldemort, überlebt hat. Er beunruhigt, weil er über besondere magische Begabungen verfügt, die nur wenige beherrschen (so kann er z.B. Parsel sprechen). Ein anderes Beispiel findet sich in *Der Hund der unterwegs zu einem Stern war*. Da heißt es über die nasenlose Gertrud:

Leid kann sie einem tun, weil sie ihre Nase bei einer Operation im Krankenhaus verloren hat. Man kann sie aber auch ablehnen, weil sie sich nicht zu Hause versteckt, sondern in den Straßen herumläuft und ihr entstelltes Gesicht zeigt.

Sie muss sehr mutig sein, und vor mutigen Menschen haben die Leute Angst (85)

Der Fremde kann somit auch in der Kinderliteratur gleichzeitig destruktiv und konstruktiv wirken als Repräsentant alternativer Denkformen und Initiator sozialen Wandels: "Der Fremde bringt die Ahnung des Wandels mit sich, er ermöglicht die Infragestellung des eigenen Systems und ist deshalb eine Versuchung" (Höfels 1995). Die Erfahrung des Fremden, so zeigen Kinderbücher, kann als bedrohlich empfunden werden, da das Fremde dem Eigenen Konkurrenz macht, es zu überwältigen droht (vgl. Waldenfels 1997: 44). Ab und zu jedoch bringt die Erfahrung des Fremden in Kinderbüchern die Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem wirklich in Bewegung (wie z.B. in *Hodder der Nachtschwärmer*, *Der Hund der unterwegs zu einem Stern war*). Oft jedoch bleiben die Grenzen feststehen. Greifen wir dazu noch einmal das Beispiel *Harry Potter* auf. Gezeigt wird, wie die Dursleys Angst vor Harry haben und ihn wegsperrten. Nie kommt Zweifel bei ihnen auf, der sie dazu bringen

³¹⁰ Verweis auf Waldenfels *Der Stachel des Fremden* (Waldenfels 1990).

könnte ihre Position zu überdenken. In *Harry Potter* stehen die Grenzen fest; die Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem kommen auch bei Harry kaum im Schwanken.

Der Fremde fasziniert. Das Ungewohnte, darauf machen Kinderbücher aufmerksam, wird aber auch als faszinierend und aufregend empfunden. Der Fremde übt in Kinderbüchern oft eine besondere Anziehungskraft aus, er ruft Sehnsüchte und Wunschvorstellungen hervor, er zeigt, wie es noch sein kann.

Harry Potter z.B. ist auch attraktiv für viele. Die Mädchen stehen in seinen populären Phasen Schlange für ihn und jeder möchte alles Mögliche von ihm wissen. Oft wird über ihm in der Zeitung berichtet.

In *der Hund mit dem gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil* sind Prinz Neumann und Lotta sehr neugierig nach dem Hund und seine Geschichte. Das Unbekannte an ihm ist aufregend und spannend.

Und über Joel heißt es zunächst, dass er es unheimlich und aufregend zugleich findet, das Gesicht der nasenlosen Gertrud zu sehen, in dem die Nase fehlt (S. 85).

Dass der Fremde sehr liebenswert ist, wird vor allem in Geschichten betont, die von der Fremdheit von Behinderten handeln, wie z.B. *Drachenflügel* oder *Als die Steine noch Vögel waren*³¹¹. In beiden Büchern ist es jeweils die Schwester des behinderten Bruders, die über die Liebe für und den Kummer um ihren Bruder berichtet. Die Liebe steht dann im schrillen Kontrast zu der Abneigung, die Andere, Unbekannte, Schulfreunde zeigen.

Als die Steine noch Vögel waren beginnt mit den folgenden Worten:

Ich hatte einen Bruder, der glaubte, dass die Steine Vögel waren. Er hieß Pekka.

Ich hatte auch andere Brüder und eine Schwester und sie alle hatten ihre Eigenheiten und Merkwürdigkeiten, die mir vertraut waren, und viele ihrer Merkwürdigkeiten mochte ich. Aber die Eigenheiten und Merkwürdigkeiten von Pekka liebte ich am meisten.

Sie begannen gleich bei seiner Geburt. (...)

Erst konnten wir seine Sprache nicht verstehen. Sie klang sehr undeutlich. Dann wurde seine Aussprache klarer. Aber nun konnten wir manchmal den Sinn seiner Worte nicht verstehen.

Er sah uns an mit seinen großen Augen und erklärte Dinge, die wir nie vorher gehört hatten. (...)

Wir liebten ihn (S. 7-8).

Und auch im folgenden Fragment wird noch einmal sehr deutlich betont, dass es unter anderem seine Fremdheit ist, die Pekka so liebenswert macht.

"Was wird aus so einem Kind?", fragte meine Mutter.

"Ich weiß es nicht!", antwortete mein Vater.

"Das wird sich bestimmt noch zeigen", meinte Großmutter.

"Erst einmal scheint er nur zu unserer Freude auf der Welt zu sein" (S.21).

³¹¹ Da wo in *Drachenflügel* der pädagogische Ton auffällt, wirkt *Als die Steine noch Vögel waren* sehr überzeugend.

Manchmal wird in Kinderbüchern der Fremde nur eingeführt wegen der Exotik³¹², wie z.B. in *Rätsel um Laila*. Laila wird zur Trägerin des orientalistischen Klischees: Sie trägt wallende Gewänder und großen Schmuck, ihr Zimmer sieht aus wie in einem Märchen. Dieses Buch will unterhalten, Fremdheit wird hier nicht, oder nur klischeehaft vermittelt.

Als zusammenführendes Beispiel: Hodder der Nachtschwärmer. Die angehende Beziehung zwischen Philipp und Hodder verläuft sehr außergewöhnlich und komisch, erst retrospektiv kann sie gedeutet werden als eine Fremderfahrung beider Kinder, eine Annäherung, die in eine Freundschaft mündet. Ich möchte dieser Beziehung und ihren Verlauf in diesem Rahmen ein wenig ausführlicher darstellen, weil es meiner Meinung nach eine sehr gelungene Darstellung davon ist, wie der Fremde beunruhigen und gleichzeitig faszinieren kann. Das Besondere an der Darstellung ist, dass man nicht nur lesen kann wie das Fremde Philipp, einen von Hodders Mitschülern, verwirrt, beunruhigt, verunsichert und fasziniert, sondern dass man die Verunsicherung und Faszination durch das Lesen selber erfahren kann. Das hat viel mit der Form der Geschichte und der Erzählweise zu tun: Es wird nicht psychologisierend erzählt, sondern unmittelbar aus Hodders oft naivem Erfahren heraus³¹³. Die Erzählung folgt weitgehend Hodders Assoziationen. Erinnerungen an die Besuche der Fee, sowie an Vorfälle in der Schule, an Begegnungen, Erlebnisse und Gespräche mit dem Vater und das Anhören der belehrenden Kassetten, die ihm sein Großvater bespricht und schickt, werden immer dann in die Geschichte eingefügt, wenn Hodder an sie denkt. Tiefere Konflikte werden angedeutet, aber nicht ausgeführt. Die Episoden haben dazu oft eine szenische Struktur.

Philipp ist zusammen mit Alexander der populärste Junge von der Klasse. Jedes Jahr wird er zum stärksten und mutigsten Jungen der Klasse gekürt und außer Kamma ist er der einzige, der das Lehrerpult stemmen kann. Hodder bewundert Philipp. Er sieht auf zu ihm, aber "der war sozusagen unerreichbar" (S.33).

Philipp und Hodder kommen trotzdem in erreichbare Nähe. Denn seit Hodder von der Fee erzählt hat in der Schule, scheint Philipp irgendwie fasziniert, aber auch irritiert von Hodder. Das zeigt sich anfangs besonders darin, dass Philipp Hodder anstarrt.

Phillip sagte nichts, aber er guckte Hodder immer noch an, als sie die Klasse betraten, und da es etwas dauerte, ehe Asta K. Andersen kam, saß Philipp geschlagene 5 Minuten da und glotzte Hodder an, der schließlich sagte: "Das Meer ist heute grün, Philipp."

"Wassislos? Grün? Was soll das denn heißen?"

"Das heißt wahrscheinlich, dass das Meer traurig ist. Dann ist die übrige Stadt auch ein wenig traurig. Aber das geht vorüber. Ehrenwort, Philipp, das geht wieder vorüber." (S. 81)

³¹² Vgl. Hinze 2003: 70.

³¹³ Teilweise basiert auf <http://www.lehrer.fischerverlage.de/sixcms/media.php/308/hodderinternet.pdf>, (Zugriff: 29.11.05).

Trotz der Irritation macht Philipp Hodder in der Öffentlichkeit nicht lächerlich, wie viele andere. Philipp steht gewöhnlich nur daneben und blickt von einem zum andern (S. 90).

Dazu zeigt er Neugierde und Interesse an dem was Hodder denkt und sagt, auch wenn es ihm alles sehr fremd und sonderbar erscheint. In der Schulstunde, in der sie über die Zukunft und darüber, was sie später mal werden wollen, gesprochen haben zum Beispiel, bemüht sich Philipp darum, dass auch Hodder das Wort bekommt und mehrmals fragt er bei Hodder nach, was dieser nun mit dem Gesagten meint.

"Dann haben wir, glaube ich, alle gehört." Sie lächelte.

"Hodder nicht", sagte Philipp düster.

(...)

Augenblick, sagte Philipp da und sah Hodder eingehend an. Wieso in aller Welt willst du Versuchsperson werden, Hodder Jacobsen?

(...) Aber Philipp sah Hodder mit einem fast furchtsamen Ausdruck an. "Was willst du werden, Hodder", fragte er leise, "wenn es Krieg gibt?" (S. 99)

In der darauf folgende Pause und auf dem Nachhauseweg benimmt sich Philipp komisch, anders als sonst (S. 101-102). Von S. 102 bis S. 112 wird daraufhin die Begegnung zwischen Philipp und Hodder geschildert. Das anfängliche Starren verändert sich dabei in ein Hinterherlaufen: Philipp wartet nämlich auf Hodder nach der Schule. Es hat den Anschein, dass er irgendwie mit Hodder nach Hause laufen, vielleicht mit ihm reden möchte. Hodder weiß nicht, was er machen soll, für ihn ist dies eine ganz neue Erfahrung, eine ungewöhnliche Situation, in der er sich unheimlich fühlt und ganz unsicher vorkommt.

Hodder wusste nicht, was er antworten sollte. Und entschloss sich schließlich, es zu sagen, wie es war.

"Ich gehe nämlich am liebsten allein", sagte er still.

"So, so. Wir sind dir wohl nicht gut genug, was, Hodder?"

"Ach wo, du spinnst wohl." Hodder hob die Schultern und lachte in sich hinein, schüttelte den Kopf, räusperte sich und wurde wieder ganz ernst. "Aber ich habe mich nun mal daran gewöhnt, allein zu gehen. Das ist alles."

"Du willst also mit keinem gehen?"

"Doch, doch, wenn es sein muss, gern. Aber normalerweise will ich am liebsten... mein Vater sagt auch, ich bin so ein fürchterlicher Gewohnheitsmensch. Bist du auch ein Gewohnheitsmensch, Philipp?" (S. 103- 104)

Hodder kommt mit Philipp ins Gespräch, der aber fast nichts versteht von dem, was Hodder ihm erzählt und antwortet. Für Philip ist all das, was Hodder von sich gibt, so fremd und komisch, dass er Hodder verdächtigt, ihn, Philipp, zum Narren halten zu wollen. Was Hodder wieder durcheinander bringt. Denn was er gut und freundlich gemeint hat, sein Versuch, Philipps Fragen ehrlich zu beantworten, scheint falsch verstanden zu werden. Hodder kriegt einen großen Kloß im Hals und rennt weg. Seine Flucht gelingt aber nicht, weil Philipp ihm hinterhergeht.

Die zweite Konfrontation an dem gleichen Tag zwischen den beiden findet dann kurz danach vor der Bäckerei statt, wo Hodder immer seine Streuselschnecke kauft. Philipp zwingt, Hodder, nachdem dieser ihm gefragt hat, ob er ein Stück haben mag, die Streuselschnecke zu essen: "Essen!", sagte Philipp. Diese Szene mutet im Buch ganz komisch an und ist für den Leser sehr unverständlich, befremdend. Zwei weitere Konfrontationen zwischen Hodder und Philipp werden beschrieben, die genau so befremdlich sind.

Eine andere Konfrontation findet ein paar Tage später statt, als Philipp in der Einfahrt steht, wo sonst immer der blaue Hund liegt. Hodder wird ganz nervös davon und kann fast nichts essen. Nach dem Essen geht er runter zu Philipp, der in dem Regen steht, durchgefroren ist und nichts sagt, nur leiser "Hodder" knurrt. Hodder fragt Philipp nach der Fee, Philipp starrt ihn aber nur an "fast als hätte er Angst (S. 122)". Hodder schickt Philipp nach Hause und leiht ihm seinen Regenschirm aus, den Hodder am nächsten Tag vor der Tür findet. Daraufhin schreibt Hodder in sein Tagebuch die Vermutung/Hoffnung nieder, dass er womöglich einen neuen Freund gefunden hat (S. 122).

Dass Hodder diese Vermutung äußert, ist für den Leser an dem Punkt nicht (wirklich) nachzuvollziehen, da man eher den Eindruck bekommen hat, dass Philipp Hodder überhaupt nicht mag.

Die Klimax der Konfrontationen zwischen Hodder und Philipp ereignet sich dann zwei Wochen später, vor Hodders Wohnung. Philipp ist Hodder wieder hinterhergeschlichen. Als Hodder ihn bemerkt und anredet, starrt Philipp Hodder zuerst nur an.

Philipp sah auf hodders Stiefel, auf Hodders Beine, Bauch, Hals und Gesicht. Seine Augen glitten an Hodder auf und nieder. Er sah aus als würde er sich über irgendetwas aufregen, wovon Hodder keine Ahnung hatte. Jetzt sah er wirklich wie der Klassenstärkste aus, der mit dem Speer werfen und mit dem Ball schießen konnte und grätschen, dass einem die Knochen sangen. Hodder ging in die Knie. Und sagte, was er nie hätte sagen sollen. Er sagte: "Vielleicht willst du die Schnecke haben, Philipp, jetzt wo ich sie an den Nagel gehängt habe?"

Und seine Stimme wurde ganz fipsig und unsicher, trotzdem stieg es in Philipp dermaßen hoch, dass ihm dicke Tränen in die Augen traten.

Hodder wusste sich keinen Rat mehr.

"Ich hasse dich, Hodder", zischte Philipp, "ich hasse dich!" Worauf er herumschnellte und um die Ecke rannte (S. 156).

Sehr im Kontrast dazu steht die letzte im Buch beschriebene Begegnung beider Jungen. Als Hodder ein paar Tage später, am letzten Schultag vor den Weihnachtsferien, von seinen Mitschülern weggeschickt wird, weil er seine Kerze vergessen hat und sie nicht wollen, dass er wieder für Unruhe in der Klasse sorgt, trifft er Philipp auf dem Heimweg:

"Du kommst zu spät zur letzten Stunde, Philipp", sagte er.

Philipp antwortete nicht.

Er steckte die Hand in die Tasche und hielt Hodder etwas hin.

"Was ist das?", fragte Hodder.

"Eine Kerze", antwortete Philipp.

Hodder starrte ihn an

"Ja, aber, ja aber, was ist mit dir", stotterte er, "oder hast du zwei Kerzen mit?"

Philipp schüttelte den Kopf. "Ich dachte, vielleicht können wir teilen, was wir haben".

Hodder nickte und nickte und breitete die Arme aus und lächelte und wurde ernst und sagte, dass die Streuselschnecken überhaupt kein Problem mehr seien, die hingen nämlich am Nagel, ja, eigentlich redete er den ganzen Weg zur Schule von Streuselschnecken, und dort kamen sie fünf Minuten zu spät zu Frau Andersens Stunde (S.166-167).

In *Hodder der Nachtschwärmer* wird, meiner Meinung nach, durch den Verlauf der Geschichte sehr schön gezeigt, dass der Fremde sich nicht aneignen lässt. Hodder tritt auf als Herausforderung, als Provokation, in Waldenfels Worten (Waldenfels 1997: 142), "als Anspruch im doppelten Sinne der Präention und des Appells".

Auf diesen Anspruch kann Philipp nicht lediglich in repetitiver Form antworten, dass heißt er kann keine Antworten geben, über die er schon verfügt. Philipp kann nicht anders als erfinderisch und schöpferisch eine Antwort versuchen.

Schöpferisches Antwortgeben bedeutet wie das Geben eines Versprechens mehr als einen Gedanken- oder Willensaustausch, bei dem Geben und Nehmen sich die Waage halten. Jede Gabe enthält ein Moment der Unaustauschbarkeit in allem Austausch (Waldenfels 1997: 142).

Noch einmal auf *Hodder der Nachtschwärmer* bezogen heißt das, dass Philipp die Fremdheit Hodders nicht auslöscht, sich der Aneignung Hodders Anderssein widersetzt, indem er versucht anders als alltäglich auf Hodder zuzugehen. Es heißt auch, dass Hodder sich nicht vereinnahmen lässt und Hodder nur mit einer schöpferischen Antwort zu erreichen ist.

4.3.3 Literarische Formen, erzählerische Vermittlung

Für die Darstellung des Fremden spielt die literarische Form und das Wie der Darstellung – wie in der Ausführung über *Hodder der Nachtschwärmer* zum Ausdruck gekommen ist - eine wichtige Rolle, da zum einen die Beschreibung, die Darstellung nur in der eigenen Sprache, nur in den Termini des Eigenen vollzogen werden kann – es sei, der Fremde schreibt selbst³¹⁴ –; die Gefahr lauert dadurch ständig, das Fremde unterwegs zu verlieren, es zu sehr wie das Eigene zu gestalten. Außerdem droht fortdauernd - auch wenn der Fremde selbst schreibt - die Möglichkeit die Fremdheit festzuschreiben, sie auf eine endgültige Struktur festzumachen, wenn sie in einer Geschichte zum Ausdruck gebracht wird. Zum anderen können der Fremde und das Phänomen der Fremddarstellung nicht nur direkt thematisiert oder auf der Figurenebene dargestellt werden, sondern sie werden mit spezifisch literarischen Darstellungsverfahren formal inszeniert (vgl. Nünning 2000: 93-95).

³¹⁴ Vgl. Migrantenliteratur; aber auch hier gilt, dass die Darstellung nicht zu fremd sein soll, will man eine Chance haben das Buch herausgeben lassen zu können. Außerdem gilt: der Fremde betrachtet sich selbst nicht als Fremd.

Büker und Kammler (Büker und Kammler 2003a: 19) vertreten die Meinung, dass in der modernen Kinder- und Jugendliteratur durch eine große Vielfalt moderner Gestaltungsmittel dem Fremden ästhetisch Ausdruck verliehen wird. Blei (Blei 1998) hat mit einer Querschnittanalyse zu 20 Bilderbüchern, die das Fremde oder das Eigene als Fremdes thematisieren, das Gegenteil diagnostiziert. Sie stellt fest, dass die sprach- und bildästhetischen Wahrnehmungsangebote darin oft weder den Lebensrealitäten noch den ästhetischen Ansprüchen gerecht werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung liegen in Bleis Richtung. Zwar ist es in der Tat so, dass vielfältige, moderne Gestaltungsmittel in der Kinderliteratur vorliegen, bezüglich des Themas Fremdheit ist jedoch nicht immer eine ästhetische Kreativität festzustellen. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass der Einsatz dieser Gestaltungsmittel nicht garantiert, dass dem Fremden in seiner Fremdheit Ausdruck verliehen wird.

Die Technik der Innenweltdarstellung ist in dem Textkorpus in ein paar Büchern vorzufinden. Dieser Technik wird von Büker und Kammler (Büker und Kammler 2003a: 19) eine große Bedeutung zugemessen. Die Innenweltdarstellung kommt allerdings nicht so häufig vor in Kinderbüchern und wird eher in den Jugendbüchern angewendet. Die Innenweltdarstellung ermöglicht es, die inneren Vorgänge, Gedanken und Gefühle einer Person wiederzugeben ohne sie zu bewerten oder richtigzustellen. Der Rezipient wird so mit einer interpretierten Welt konfrontiert, mit Sichtweisen, die ihm ganz fremd sein können, und von denen er versuchen kann sie nachzuvollziehen oder auch nicht.

Hodder der Nachtschwärmer kann hier als Beispiel genannt werden³¹⁵, woran auch gezeigt werden kann, dass die Innenweltdarstellung, wenn sie glaubwürdig durchgeführt wird, in der Tat sehr geeignet ist das Fremde darzustellen (siehe 4.3.2. Charakterisierungen).

Dazu weisen Büker und Kammler (Büker und Kammler 2003a: 19) auf das mehrperspektivische Erzählen hin, welches einen Wechsel zwischen der Sichtweise des Vertrauten und des Anderen erlaubt, eine Koordinierung der Perspektiven erfordert und für die Perspektivengebundenheit der Wirklichkeitswahrnehmung sensibilisiert³¹⁶.

Ohne dies bestreiten zu wollen, möchte ich dennoch zu bedenken geben, dass das mehrperspektivische Erzählen oft dazu führt, dass zu schnell Mechanismen der Harmonisierung und Normalisierung in Wirkung treten, vor allem dann, wenn diese bereits von dem Autor beabsichtigt werden. Es entsteht die Idee, dass, wenn man die Unterschiede zwischen dem Fremden und dem Eigenen kennt, man die Fremdheit in Vertrautheit und Bekanntheit überführen kann, dass das Fremde in das Eigene übersetzt werden kann, kurz: das Fremde nicht mehr überraschen kann. Das Fremde wird dazu mit dem Eigenen verglichen und die Gefahr ist sehr groß, dass man dabei das Fremde ins Eigene verwandelt. Beispielfhaft kann hier auf *Neben mir ist noch Platz* verwiesen werden.

³¹⁵ Ein weiteres Beispiel ist *Ein Kater schwarz wie der Nacht*.

³¹⁶ Gelungene Beispiele sind: *Tintenherz und Tintenblut, Drachenfeuer*

Blei (Blei 1998) meint, dass vor allem durch Kontrast und Spannungsbeziehungen das Differenzverhältnis zwischen Eigenem und Fremdem zum Ausdruck gebracht werden kann. Die Wiedergabe muss nicht auf direktem Weg erfolgen. Es kann auch durch das Spannungsverhältnis zwischen konkreter und übertragener Bedeutung in verschiedenen Varianten gestaltet werden.

Mit sprachstilistischen Mitteln können Verfremdungseffekte auf der Wort-, Satz- und Textebene bewirkt werden (vgl. Blei 1997). Irritationen, Verfremdungen, Uneindeutigkeiten können in den Text eingebaut werden. Dadurch wird die Verständlichkeit des Textes erschwert, genau das aber lässt die Fremdheit zum Tragen kommen und bietet die Möglichkeit Fremderfahrungen zu machen und auf ihre Herausforderung zu reagieren. *Ole will kein Niemand sein* kann hier noch einmal als Beispiel genannt werden.

Der Verzicht auf Geschlossenheit und Kontinuität kann ebenfalls dazu beitragen Fremdheit zu realisieren (vgl. Barlet 1995). In *Hodder der Nachtschwärmer* z.B. bauen die Kapitel nur im groben Kontext aufeinander auf. Was sich zwischen den Kapiteln ereignet, - das Fortschreiten der Zeit wird nicht erwähnt -, das muss man sich als Leser selber erschließen. Wegen des ungleichen Kenntnisstandes von Hodder und Leser sind manche Reaktionen anderer Protagonisten (wie z.B. von Philipp) mitunter nur schwer zu verstehen, sie erscheinen zunächst sehr befremdlich.

Weiter kann die Gestaltung offener Schlüsse erwähnt werden. Nach Büker und Kammler (Büker und Kammler 2003a: 19) sollen diese der eingehenden Reflexion und dem Transfer auf die Realität des Lesers dienen. Meines Erachtens liegt der Wert offener Schlüsse vor allem darin, dass suggeriert wird, dass der Verstehensprozess noch nicht zu Ende ist. Nicht das Ergebnis sondern mehr das Prozesshafte wird betont, und die Ereignisse werden nicht festgeschrieben (siehe weiter 4.3.4. Der Fremde und das Ethische und 5. Schreckliches und Böses). Ein gelungenes Beispiel hierfür ist *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*.

Adrienne Hinze (Hinze 2003: 76) weist darauf hin, dass Geschichten zeigen können, wie Vorurteile über den Fremden entstehen, indem die Vorurteile im Buch dargestellt und reflektiert werden, indem Probleme geschildert werden die Vorurteile mit sich bringen. Hinzufügen kann man, dass es auch Bücher gibt, die mit den Vorurteilen des Lesers spielen. *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* kann auch hier erwähnt werden als schönes Beispiel. Es ist vor allem die Struktur des Buches, die es ermöglicht das Entstehen und die Wirkung von Vorurteilen, aber auch allgemeiner von Fremdheit und Fremdwerden zu zeigen: Das Buch fängt an mit seinem Ende, erzählt wie es zu diesem Ende kam und wiederholt noch einmal das Ende. Dadurch entsteht eine Konfrontation bei dem Rezipienten zwischen seinen eigenen Gedanken und Reaktionen auf ein und dieselbe Situation, aber mit dem Unterschied,

dass man nun die ganze Geschichte kennt. Es handelt sich um eine sehr gelungene Darstellung und Vermittlung des Fremden dadurch, dass man am Ende der Geschichte nicht anders kann als seinen eigenen Reaktionen und verurteilenden Gedanken, die man zu Anfang der Geschichte hat, zu reflektieren. Nach der Lektüre des gesamten Buches erscheint die Haltung der Kinder, die man verurteilt hat, nun noch viel plausibler und gleichzeitig schlimmer.

4.3.4 Der Fremde und das Ethische

Üblichkeiten, so sagt Gernot Boehme (Böhme 1997: 28) sind das, was sich gehört, was man tut, was Sitte ist, was von einem erwartet wird. Mit Levinas könnte man auch sagen, dass es sich hierbei um das *il y a* handelt, den totalen Zusammenhang, worin wir uns alltäglich befinden, die Verwurzelung in der materiellen Existenz, und das Unvermögen, sich davon frei zu machen³¹⁷. Wenn der Fremde, wie wir im Vorhergehenden gesehen haben, beunruhigt, provoziert und bedroht, durchbricht er genau diese Ebene der Üblichkeiten. Er wird zum Störfall:

Störfall: ein Fall, der stört. Sand im Getriebe. Eine Schraube locker, der Ablauf ist gehemmt, der Produktionsprozess gestört, ein störender Eingriff, ein störendes Ereignis. Ein Störfall liegt vor, wenn der Fall gestört ist. Alles, was der Fall ist, kann gestört werden (Rosendorfer 1987).

Da, wo aber "gewöhnliche" Störfälle behoben werden:

Der erfahrene Meister öffnet den Deckel, pfeift leise, schiebt die Mütze zurück, alle einmal auf die Seite, die da nichts zu suchen haben, der erfahrene Meister greift hinein in die öligen Gedärme der Maschine: gewusst wo, nämlich wo die Schraube locker ist, die Maschine läuft wieder, der Störfall ist behoben (Rosendorfer 1987).

ist der Fremde ein Störfall, der nicht leicht beseitigt werden kann. Der Fremde tritt aus den Üblichkeiten heraus, eine entsprechende, schnelle und vorhandene Lösung gibt es nicht. Der Fremde fordert das Ethische heraus, indem er veranlasst von den Üblichkeiten ab zuweichen, die Gewohnheit/Gepflogenheiten zu überdenken. Wie Fischer (Fischer 2000: 120) zeigt, kann man hier mit Simmel von dem Fremden als einem Dritten sprechen, der bei denen, die sich nahe stehen, eine Aufgebrochenheit bewirkt, "eine Freisetzung aus der Gebundenheit, die eine Fessel sein kann". Dieser objektive Status, den der Fremde besitzt, muss sicherlich nicht nur negativ, sondern kann auch positiv bewertet werden.

³¹⁷ Vgl. Krewani 1992: 63-65: Es handelt sich also weder um den Begriff eines abstrakten Seins noch um ein Sein, das das Seiende freigäbe, sondern um den Begriff einer sozialen Totalität. Das Es-gibt charakterisiert einen Gesellschaftszustand, in dem die unbedingte Totalität des Systems dem Einzelnen seinen Platz und damit sein Schicksal unwiderruflich anweist.

Das Ethische tritt im Zusammenhang mit dem Fremden also hervor, wenn die gebräuchlichen Umgangsformen nicht mehr tragen, wenn man die Andersheit des Fremden feststellt und die Frage auftaucht, wie man mit dieser Fremdheit/Andersheit umgehen soll, wie man dem Fremden gerecht wird und dabei sich selbst treu bleibt, wie fremd, anders der Andere sein kann/darf um ihn noch "verstehen" zu können.

4.3.4.1 Wie fremd ist der Fremde? Wie viel Fremdheit verträgt die Kinderliteratur³¹⁸?

Zur Beantwortung dieser Frage und mit Blick auf die analysierten Texte, kann man folgende Bemerkung Ulrich Nassens heranziehen, um einen Anfang zu machen:

Nirgends in dem zur Diskussion stehenden kinder- und jugendliterarischen Textkorpus wird eine Erfahrung des Fremden, des Anderen geschildert, die hermeneutisch nicht mehr einholbar wäre. Das Skandalon eines hermeneutischen Verstehens sind Phänomene, die an die Grenze des Verstehens reichen, sich der Sinnskonstitution entziehen. Solche Phänomene existieren zweifellos – jedoch nicht in dem bis heute zur Kenntnis gelangten kinder- und jugendliterarischen Textkorpus (...) (Nassen 2000: 11)

Die Tatsache, dass solche Grenzfälle des Verstehbaren in der Kinder- und Jugendliteratur nicht vorkommen, dürfte – darin kann Nassens zugestimmt werden - nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass die Kinder- und Jugendliteratur als Entkulturationsmedium implizit oder explizit viel zu sehr auf Vermittlung von Erfahrung und Fremderfahrung abzielt, als dass sie sich der Darbietung des "Inkommensurablen Fremden" verschreiben könnte.

Hieran lässt sich Bleis Ergebnis anschließen:

dass unrealistische Harmonisierungen und penetrante Pädagogisierungen gepaart mit simplen, stereotypen bildästhetischen Wahrnehmungsmustern nur annähernd Spiegelbild der tatsächlichen, vielgestaltigen Erlebniswelt unserer Kinder im interkulturellen Alltag sind (Blei 1997: 170).

Bleis Ergebnis, das sich auf Bilderbücher bezieht, kann teilweise auf die Kinderliteratur übertragen werden: Die Analyse des eigenen Textkorpus ergibt ebenfalls, dass Fremde teilweise sehr oberflächlich, nicht sehr differenziert dargestellt werden und die Fremdheit durch die Geschichte oftmals verflacht wird³¹⁹. Die moderne Kinderliteratur scheint, so muss man leider schließen, nicht viel Fremdheit zu ertragen und zu bewahren; anstatt die Fremdheit darzustellen, vermittelt sie oft eine bestimmte Moral. Die Absicht, Vorurteile, Stereotype

³¹⁸ Man muss sich bei den folgenden Überlegungen vielleicht kritisch die Frage stellen, in wieweit die Art und Weise, wie man den Fremden identifiziert, diese Ergebnisse mit produziert. Noch einmal anders formuliert lautet die Frage: In wieweit bekommt man die im Folgenden dargestellten Ergebnisse weil man den Fremden dort sucht, wo man ihn erwartet.

³¹⁹ Vgl. andere Autoren, die sich ebenfalls über das große Harmoniebedürfnis und den Erwartungsdruck nach multikultureller Idylle beklagen (Rafik Schami, Kemal Kurt und Gina Weinkauff in Weinkauff 2000). Siehe dazu auch Hinze 2003: 73; Dahrendorf 1994: 181-182

gegenüber dem Fremden abzubauen und Fremdverstehen zu fördern, die in vielen Kinderbüchern vermutet werden kann, führt – so geht aus der Analyse hervor – nicht zum Ziel, da die pädagogische Intention nicht werkimmanent umgesetzt wird³²⁰, sondern nur in der vorgekauften Moral angeboten wird. Der Fremde wird oftmals von vornherein dem Eigenen unterworfen. Die Lehrziele beherrschen das Literarische und löschen die Möglichkeit für Unerwartetes aus. Aus der Berfürchtung, dass die Moral der Geschichte missverstanden werden könnte, wird sie *eindeutig* in die Geschichte hineingeschrieben oder ihr auferlegt, so dass das Sich-Einbringen des Lesers unterschlagen wird. Auf diese Weise steht der pädagogische Impetus den Beitrag, den die Kinderliteratur für das Fremdverstehen und das philosophische Denken über Fremdheit bringen kann, oftmals im Weg. Kurz gefasst: Die Differenz bleibt wegen der Betonung des gelungenen Umgangs mit dem Fremden, wegen der Indienststellung der politisch korrekten Weltanschauung auf der Strecke. Es scheint eine große Angst davor zu bestehen, zu zeigen, dass der Umgang mit dem Fremden nicht immer reibungslos verläuft und viel Mühe, Mut und Ausdauer fordert³²¹. Viel Gutgemeintes misslingt, weil die Verbindung aus vorgekaufter Moral, vorhersehbarer Geschichte und einem humorlosen Tonfall einschläfernd wirkt und die Differenzen verflacht (vgl. Heidkamp 1994: 63).

Leider muss man feststellen, dass Pädagogen und andere Vermittlungsinstanzen diesen pädagogischen Impetus, der in der literarischen Darstellung der Kinder- und Jugendliteratur im Bezug auf das Thema des Fremden angelegt ist, häufig noch verstärken oder "verdoppeln", indem sie – gut gemeint – diese Kinderbüchern einsetzen um das Fremdes dem Erleben nahe zu bringen und verständlich zu machen (Hurrelmann und Richter 1998a: 8)³²².

An sich wäre das nicht so problematisch, wenn man eigenen und kritischen Umgang mit den Büchern wählen würde. Beim Lesen dieser Bücher gehen vielen jedoch davon aus, dass sie ohne weiteres Verständnis für den Fremden zu vermitteln. Die literarische Seite wird häufig nochmals vernachlässigt; pädagogische und didaktische Elemente rücken in den Vordergrund und gelangen an die erste Stelle im Rezeptionsprozess. Wie Büker und Kammler zu Recht bemerken, ist damit ein entscheidendes Problem verbunden:

Eine häufige Gefahr bildet die Nichtbeachtung der Unterschiede zwischen literarischem und lebensweltlichem Fremdverstehen im Prozess der Rezeption (Büker und Kammler 2003a: 20).

Denn das literarische Fremdverstehen bezieht sich auf das Verstehen literarischer Figuren, währenddessen das lebensweltliche Fremdverstehen durch den Transfer in die eigene

³²⁰ Siehe auch Attikpoe 2003: 134

³²¹ Diese Ergebnisse gelten größtenteils auch für die Bücher, in denen der Fremde als Feind erscheint. In vielen Büchern ist der Feind gekannt und wird er in Kategorien des Eigenen gefasst. Oft (wie z.B. in *Harry Potter*, *Eragon*) wird das Böse verständlich gemacht, indem gezeigt wird wie man zu solcher Bösheit kam. Überdies wird das Böse meistens als Eigenschaft, nicht als Relation betrachtet.

³²² Siehe auch Büker und Kammler 2003a.

Lebenswirklichkeit des Lesers entsteht (Nünning 2000: 98). Dieser Unterschied – so lässt sich vermuten – wird nur von wenigen in Betracht gezogen.

Außerdem übersehen Pädagogen, so Ulrich (Ulrich 1998: 117), häufig die Tatsache, dass das real Fremde nicht 1:1 übertragen wird, sondern über das Medium des Textes eben "doppelt verfremdet" wird. Die Freiräume, die sich daraus ergeben, Handlungsmöglichkeiten voneinander abzuwägen, sind durch die eingearbeitete Moral sehr eingegrenzt.

4.3.4.2 Wie soll man mit dem Fremden umgehen? Die Antwort auf den Fremden.

Viele Ansätze/Andeutungen können schon in den vorherigen Abschnitten darüber gefunden werden, wie mit dem Fremden in Kinderbüchern umgegangen wird.

So gut wie alle Bücher zeigen entweder die Bereitschaft sich mit dem Fremden auseinander zu setzen oder deuten anhand der Geschichte daraufhin, wie wichtig es ist sich mit dem Fremden zu beschäftigen. Meistens findet die "wirkliche" Begegnung zwischen dem Fremden und der Wir-Gruppe über eine entstehende Freundschaft statt³²³: Jemand interessiert sich für den Fremden oder es ereignet sich etwas, wodurch der Fremde jemandem aus der Wir-Gruppe näher kommt (z.B. *Neben mir ist noch Platz*, *Tiger und Tom sind echte Helden*, *Der Tag als ich lerne die Spinnen zu zähmen*, *Der Hund der unterwegs zu einem Stern war*, *Als die Steine noch Vögel waren*). In realistischen Kinderbüchern werden Fremdheitserfahrungen in der Regel ins schulische Umfeld verlegt³²⁴.

Entweder bewirkt darauf die Freundschaft oder die Begegnung, dass der Fremde in die Gruppe aufgenommen wird, wobei auch meistens seine Fremdheit verschwindet oder ins Eigene überführt wird (*Als die Steine noch Vögel waren* kann hier als Ausnahme aufgelistet werden), oder aber es bleibt bei dieser einen Bekanntschaft/Freundschaft, die zu keinen weiteren Kontakten und Begegnungen führt (z.B. In *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, wo die Protagonistin Meechen auf Grund ihrer Freundschaft mit dem Außenseiter Rainer zur Außenseiterin wird). In phantastischen Geschichten kommt es überdies sehr oft vor, dass die Figuren sich jeder in ihre eigene Welt zurückziehen und nebeneinander oder in parallele Welten weiterleben (z.B. *Potilla*, wobei hier die Möglichkeit des sich wieder Treffens besteht)³²⁵.

Bevor es zu einer *wirklichen* Begegnung oder Freundschaft kommt, wird der Fremde meistens ausgeschlossen, beschimpft, ausgelacht, lächerlich gemacht, ausgenutzt.

³²³ Vgl. Pfau 2005

³²⁴ Siehe auch Hinze 2003: 74; allgemein kann man seit *Ben liebt Anna* von Peter Härtling nicht viel Neues feststellen.

³²⁵ *Tintenherz* und vor allem auch *Tintenblut* (die zwei ersten Teile einer Triologie, wovon der dritte Band noch nicht erschienen ist)

So läuft Hodder in *Hodder der Nachtschwärmer* immer alleine nach Hause. Er wird am Anfang des Buches zum hässlichsten Jungen der Klasse gekürt. In *Der Hund mit dem gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil* lesen wir:

In manchen Nächten, wenn der Hund schwer träumte, standen sie alle wieder vor ihm: der Bauer Schulte-Lanstrop mit dem Knüppel in der Hand, Fräulein Stratmann mit dem Wassereimer, der alte Poling, der immer zutrat, und Ralf und Peter mit den selbst gebauten Zwillen. "Hau ab!", brüllten sie im Chor. "Mach, dass du wegkommst! (S. 10)"

In *Als die Steine noch Vögel waren* heißt es:

"Die Kinder lachen über ihn", sagte Tuomo.

"Sie ärgern ihn", sagte Tuomo.

"Heute hat ihm ein Junge ein Bein gestellt und dann gerufen: "Pass auf, wo du hintrittst, du Kröte!"" (S. 18)

Es könnten viele Beispiele hinzugefügt werden. Meistens wird das Ausgeschlossen werden, das Gepiesackt oder aber Nicht-beachtet-werden auf intersubjektiver Ebene geschildert, manchmal wird es auch auf der gesellschaftlichen Ebene dargestellt, wie z.B. in *Neben mir ist noch Platz*, wo ausländerfeindliche Übergriffe auf das Heim, in dem Aischa wohnt, und auf ihren Bruder stattfinden.

"Heute Nacht sie haben alle Fenster eingeworfen mit großen Steinen. Alles war voll Glas. Ein Glas hat Fatima in die Hand geschnitten. Es war schlimm. Wir haben solche Angst" (S. 33)

Dazu gehört eine große Zeichnung über beide Seiten des Buches, die das Ausmaß des Anschlages zeigt.

Wenden wir uns nun die *wirkliche* Begegnung mit dem Fremden zu.

Bei der Begegnung zwischen dem Fremden und der Person aus der Wir-Gruppe³²⁶ kommt es in Kinderbüchern sehr oft zu dem, was Waldenfels (Waldenfels 1990: 60-62) eine Aneignung des Fremden nennt, d.h. seine Eingliederung in das Eigene. Häufig ist ein Bedürfnis bei den Protagonisten auszumachen, wie Nietzsche sagte, "nach Bekanntem, der Wille, unter allem Fremdem, Ungewöhnlichem, Fragwürdigem Etwas aufzudecken, das uns nicht mehr beunruhigt" (Nietzsche 1980: 594). Versucht wird, dem Fremden seinen Stachel zu nehmen. Dies geschieht auf verschiedene Art und Weise. Zum einen wird mit sachlich vermittelten Informationen das Fremde im Anderen entschärft, Horst Rumpf (Rumpf 1998: 339) spricht hier von einem neutralisierenden Umgang mit dem Fremden³²⁷; zum anderen wird versucht den Fremden dem eigenen Begriffs-, Inhalts- oder Erinnerungsrepertoire unterzuordnen, das

³²⁶ Die Formen der Begegnung, die hier auf der Ebene der Protagonisten ausbuchstabiert werden, können auch auf der Erzählebene ausgemacht werden.

³²⁷ Z.B. *Neben mir ist noch Platz*

Fremde am Eigenen zumessen und verstehbar zu machen³²⁸, was man mit Rumpf subsumierenden Umgang nennen oder mit Waldenfels (Waldenfels 1990: 61) als Egozentrik bezeichnen könnte. Die Gefahr bei einer solchen Darstellung liegt darin, dass sie schnell zu Gleichgültigkeit dem Fremden gegenüber führen kann. Überdies geht auf diese Weise meistens das Irritationspotential des Fremden verloren.

Ein anderer, sehr beliebter Umgang mit dem Fremden stellt in Kinderbüchern die Form des Assimilierens (Rumpf 1998: 339), in Waldenfels Terminologie (Waldenfels 1990: 61) Logozentrik, dar. Das Fremde sowie das Eigene werden als Teil einer großen Gesamtordnung unter der Leitung der Vernunft verstanden, die Versöhnung mit dem Fremden findet statt "im Lichte des Höheren, Allgemeinen, der Menschheitsidee, die man aus dem Einzelnen destilliert hat" (Rumpf 1998: 339). Viele Kinderbücher repetieren den "wohlfeilen Slogan", dass Fremde auch Menschen seien (Nassen 2000: 17) (vgl. im vorigen Abschnitt erwähnte Harmonisierungstendenzen). Die Erfahrung von Differenz aushalten zu müssen wird in diesen Büchern selten gemacht oder präsentiert, da die Differenz zwischen Eigenem und Fremden entschärft wird.

Die Enteignung, als Form der Auseinandersetzung mit dem Fremden (Waldenfels 1990: 62-64), die oft auch mit dem Begriff "Exotismus" umschrieben wird, findet man vor allem in Abenteuergeschichten und Urlaubsgeschichten, die in der Fremde spielen (z.B. Afrika³²⁹) und in phantastischen Geschichten, in denen die andere Welt mit ihren Bewohnern und Kreaturen als aufregend, spannend, teilweise auch als bedrohend und gefährlich beschrieben und erlebt wird. Die soeben erläuterte Aneignung, so kann man mit Waldenfels sagen, kann hier umschlagen in eine Verherrlichung des Fremden. Es kann also eine Umkehrung der Aneignung stattfinden, indem das Fremde an die Stelle des Eigenen tritt. Die Probleme, die damit zusammenhängen, nämlich die Herabstufung des Eigenen, das Sich-Selbst-Aufgeben, den Verlust an Festigkeit des Eigenen, werden in der Regel in den Geschichten nicht reflektiert. Dass dieser Weg in eine Sackgasse führen kann, weil man sich mit dem Fremden identifiziert, man der Fremde aber nicht ist und dies zu einem Identitätsverlust führen kann, wird nicht immer gezeigt. In *Tintenherz* und *Tintenblut* jedoch wird dieses Problem ausführlich behandelt. Gezeigt wird welche Probleme es mit sich bringt, wenn man sich zu sehr in eine fremde Welt verliert.

Nur wenige Bücher zeigen, wie der Umgang mit dem Fremden rätselhaft bleiben kann³³⁰. Selten bringen Kindergeschichten zum Ausdruck, dass die Differenzerfahrung zwischen dem Eigenen und dem Fremden eine permanente Aufforderung darstellt, den Fremden immer neu zu entdecken, anstatt ihn festzulegen oder seinen Stachel zu entfernen. Sehr wenige Figuren in

³²⁸ Alles wird in Bezug auf das Ich gesehen; das Fremde wird zur bloßen Variation des Eigenen.
Z.B. *Drachenfeuer*

³²⁹ Vgl. Attikpoe 2003: 89-116: Afrika als Projektionsfläche exotischer Sehnsüchte.

³³⁰ Z.B. *Hodder der Nachtschwärmer*, Als die Steine noch Vögel waren, Der Hund der unterwegs zu einem Stern war.

Kinderbüchern handeln so, dass sie nicht über den Anderen verfügen wollen, sondern ihn freilassen und offen dafür sind, dass der Andere sich anders erfahren kann, anders reagieren kann, etc. Diese Bewegung des Zweifels, des Suchens, die dem Umgang mit dem Fremden innewohnt, nennt Rumpf Akkomodieren, Waldenfels spricht von einem Dialog, der im Zwischenreich stattfindet (Waldenfels 1990: 62-64); Eigenes und Fremdes müssen sich, so Waldenfels, in einer Zwischensphäre begegnen, die für beide zugänglich ist, aber keinem gehört, so dass es immer Platz gibt für einen Überschuss, der sich nicht dingfest machen lässt. *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen* ist eines der seltenen Bücher, in denen die Begegnung mit dem Fremden, woraus sogar eine Freundschaft entsteht, misslingt.

Fazit: Wenn man mit Bredella (Bredella 2002: 306) betont³³¹, dass es in literarischen Texten nicht um eine Verdopplung der Welt geht, sondern um eine kreative Sichtweise, die eine neue Perspektive auf die Welt erschließt, muss man leider beschließen, dass nur wenige kinderliterarische Werke diese Kreativität zeigen oder durch der ästhetische Erfahrung ermöglichen, wenn es um den Umgang mit dem Fremden geht.

In Anlehnung an Dietmar Wetzels (Wetzel 2003b) kann man deshalb beschließen, dass die meisten Kinderbücher in Bezug auf den Umgang mit dem Fremden viel eher eine moderne Ethik vertreten als eine postmodern-dekonstruktive Ethik.

Wetzel hat mit seiner Dissertation einen bilanzierenden Vergleich zweier gewichtiger sozialphilosophischer Linien im Hinblick auf Konstellationen des Politischen und Ethischen in der postmodernen Gesellschaft versucht. Dazu hat er eine normativ gehaltvolle rekonstruktiv-modernere Linie, die Fundierungen und Begründungen ermöglichen will (u.a. Habermas) mit einer alternativen dekonstruktiv-postmodernen Linie, die phänomenologisch verfährt (u.a. Levinas, Derrida), in Verbindung gebracht.

In seiner Positionsbestimmung stellt er fest, dass in "modernen Ethiken" (Habermas, Walzer etc.) der Andere als Subjekt immer schon vorhanden ist, immer schon als Adressat des Diskurses des Subjekts anwesend ist. Der Andere erkennt mich als Subjekt schon dadurch an, dass er meine Rede versteht. Eine u.a. von Habermas geforderte symmetrische Einbeziehung des Anderen kann, so Wetzel

der Andersheit des Anderen nicht gerecht werden, weil sie den fundamentalen Bruch zwischen dem Ich und dem Anderen vorschnell konsensuell bzw. einseitig aufzulösen sucht (Wetzel 2003b: 299).

Diese Kritik kann man, wie aus dem Vorhergehenden deutlich geworden sein mag, ebenfalls an viele Kinderbücher herantragen.

Wie heikel die guten Absichten, eine symmetrische Beziehung mit dem Fremden zu fordern, sind, wenn sie literarisch umgesetzt werden, wird klar, wenn man noch einmal Folgendes bedenkt:

³³¹ Vgl. Maria Tatar (Tatar 1987, 2002). Sie zeigt, wie Märchen aufgefasst werden können als Modelle und Anregungsmöglichkeiten um die Realität zu navigieren.

In diesen Geschichten wird nicht diffamiert und sich distanziert, im Gegenteil. Dennoch können solche Texte fremdenfeindlich wirken, weil sie den Fremden das Fremde nicht lassen mögen, weil sie Aspekte kultureller Fremdheit abfedern, die Differenz marginalisieren oder im Eigenen auflösen. Solch falscher Universalismus erscheint ebenso dogmatisch wie die althergebrachten Auswüchse des Exotismus (...) (Seifert).

Es wäre deshalb sehr wünschenswert, wenn es mehr Kinderbücher geben würde, wie z.B. *Hodder der Nachtschwärmer* oder der *Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, die auf der gleichen Linie mit der von Wetzel favorisierten postmodern-dekonstruktiven Ethik liegen, und anstatt einer symmetrischen Einbeziehung des Anderen eine wesentlich asymmetrische Beziehung zum Anderen in den Vordergrund rücken.

Dazu ist es noch von Belang zu erwähnen, dass, wie Wetzel (Wetzel 2003b: 298) zeigt, postmodern-dekonstruktive Ethiken, im Gegensatz zu den von Habermas geprägten Moralphilosophien, kein allgemeines moralisches Gesetz oder die Sollgeltung von Normen begründen wollen; vielmehr eröffnet ihr ethisches Denken einen Raum für das immer singuläre Ereignis, für den aporetischen und ambivalenten Charakter ethischer Beziehungen und moralischen Aussagen. Denn Kinderbücher können, wenn sie zu Fremderfahrungen etwas beitragen möchten, keinen Katalog mit Regeln und Vorgehensweisen bieten, sondern können nur mögliche Suchbewegungen aufzeichnen (vgl. Gamm 2000: Kapitel 12).

4.3.4.3 Ist (Fremd)verstehen möglich?

Die Frage des Umgangs mit Differenz, mit dem Fremden, ist eng mit den Auseinandersetzungen um das Verstehen und die grundsätzliche Verstehbarkeit des Fremden verknüpft. Um nicht in Wiederholung zu fallen wird hier nur noch kurz auf einzelne Punkte eingegangen, die bei der Analyse aufgefallen sind.

In den Kinderbüchern wird fast nie – das dürfte allerdings inzwischen, nach all dem, was mittlerweile besprochen wurde, nicht mehr wundern – die Idee aufgeworfen, dass Verstehen vielleicht viel mehr an den Akt des Verstehens selbst als an das Ergebnis gebunden ist; noch einmal anders formuliert: Nur vereinzelte Bücher zeigen, dass es beim Verstehen viel mehr um einen *unendlichen Dialog* geht, als um das Resultat (wie z.B. *Hodder der Nachtschwärmer* oder *Als die Steine noch Vögel waren*). Sehr wenige Kinderbücher betonen, den performativen Charakter des Verstehens, das Prozessuale wird nicht dargestellt, sondern vielmehr wird die Idee vermittelt, dass man den Verstehensprozess zu Ende führen, zu einem Ergebnis bringen kann, das dann festgehalten werden kann. Das *Wir-verstehen-uns-jetzt* ist vorrangiger und steht mehr im Mittelpunkt, als der Prozess, wie es dazu kam. Da meistens die Kinderbücher auch an dem Punkt abbrechen, wo man sich versteht, wird suggeriert, dass der

Verstehensprozess nun zu Ende ist, dass man an dem Ergebnis festhalten und sich immer wieder darauf beziehen kann. Viele Kinderbücher versuchen den Kindern das Fremdverstehen so sehr beizubringen, dass sie es quasi aufdrucken und auferlegen. In dem Eifer, die Kinder zum interkulturellen Verstehen zu erziehen, wird der Fremde festgelegt auf ein Ergebnis und somit erloschen.

Die Texte übergehen meistens auch den Aspekt der Okassionalität. Auch hier wieder kann die pädagogische Ambition als – wenigstens zum Teil - Ursache ausgemacht werden. Da viele Bücher zeigen möchten, wie wichtig es ist dem Fremden zu begegnen und mit ihm in Kommunikation zu treten, vernachlässigen sie miteinzubeziehen, dass Kommunikation nicht immer gelingt. Denn beim Verstehen, so könnte man es formulieren, müssen Ort und Zeit stimmen, spielt Zufälligkeit eine große Rolle. Zu oft wird in den Kinderbüchern der Eindruck geweckt als könnte man diese Zufälligkeit in den Griff bekommen, als könnte man sie, wenn man sich Mühe macht und bereit ist, herstellen und so das Verstehen zum Gelingen bringen. Leider wird nur ganz wenig gezeigt, dass man das Verstehen nicht an äußeren Dingen festmachen kann, dass es für das Gelingen des Verstehens keine feststehenden Kriterien gibt, und dass Verstehen auch teilweise heteronom ist.

Es stellt sich hier natürlich die Frage, ob ein Verstehen möglich ist, das das Fremde dauerhaft in seiner Fremdheit in den Blick nehmen kann³³² und ob man bei einem solchen Vorgehen nicht zwischen dem Fremden und dem Eigenen Barrieren errichtet, die zum Ausschluss des Fremden führen³³³. Denn wenn man die Differenz zum Anderen als unüberbrückbar ansieht, kommt man nicht in Gefahr, den Anderen unter die eigenen Vorstellungen zu subsumieren, aber man beschwört dadurch eine andere Gefahr herauf: den Anderen auszuschließen.

Es kommt mir somit nicht sosehr darauf an, das Verstehen als unmöglich zurückzuweisen, sondern es wäre meines Erachtens von großer Bedeutung, dass Kinderbücher vermehrt auf die Schwierigkeiten und Grenzen, auf die Möglichkeiten sowie die Unmöglichkeiten hinweisen, die mit dem Verstehen zusammenhängen, um so Offenheit und Unbestimmtheit in der Beziehung mit dem Fremden zu behalten. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn Kinderbücher gerade auch das Miss- oder das Nicht-Verstehen als *Normalfälle* schildern würden, die *immer wieder* vorkommen und mit denen man *immer von Neuem* umgehen muss. Wollen Kinderbücher tatsächlich das Verstehen zwischen Fremden fördern, so müssen sie den Fall des Missverstehens, sowie des Nicht-Verstehens mit einbeziehen, mögliche Wege zeigen, wie man mit diesem misslingenden Verstehen umgehen kann. Dies sollte allerdings nicht problemorientiert, oder problematisiert geschehen, sondern wie z.B. in *Hodder der Nachtschwärmer*, in die Geschichte mit aufgenommen werden.

³³² Bubner (Bubner 1983: 194) z.B. betont, dass dies nicht möglich ist.

³³³ Vgl. Bredella und Christ 1993: 17.

4.4 Schlussfolgerungen: Welche Spielräume eröffnet die Kinderliteratur in Bezug auf den Umgang mit dem Fremden?

Beim Untersuchen der ausgewählten Kinderbüchern im Hinblick auf Aspekte der Fremdheit, Fremdheitserfahrungen und die konstruierten Fremdeheitsbilder, ist festzustellen, wie schwierig es scheinbar ist, dem Fremden seine Fremdheit zu lassen und in seiner Fremdheit darzustellen, wenn man gleichzeitig versucht, Kinder zum (interkulturellen) Verständnis, zum unproblematischen Umgang mit dem Fremden zu motivieren. Gut gemeinte Versuche das Fremde über Kinderbücher den Kindern näher zu bringen, misslingen sehr häufig, *weil* sie eben so gut, zu gut gemeint sind; oder weil sie zu paternalistisch vorgehen und es den Kindern nicht zugetraut wird, einen eigenen Weg mit dem Fremden zu suchen.

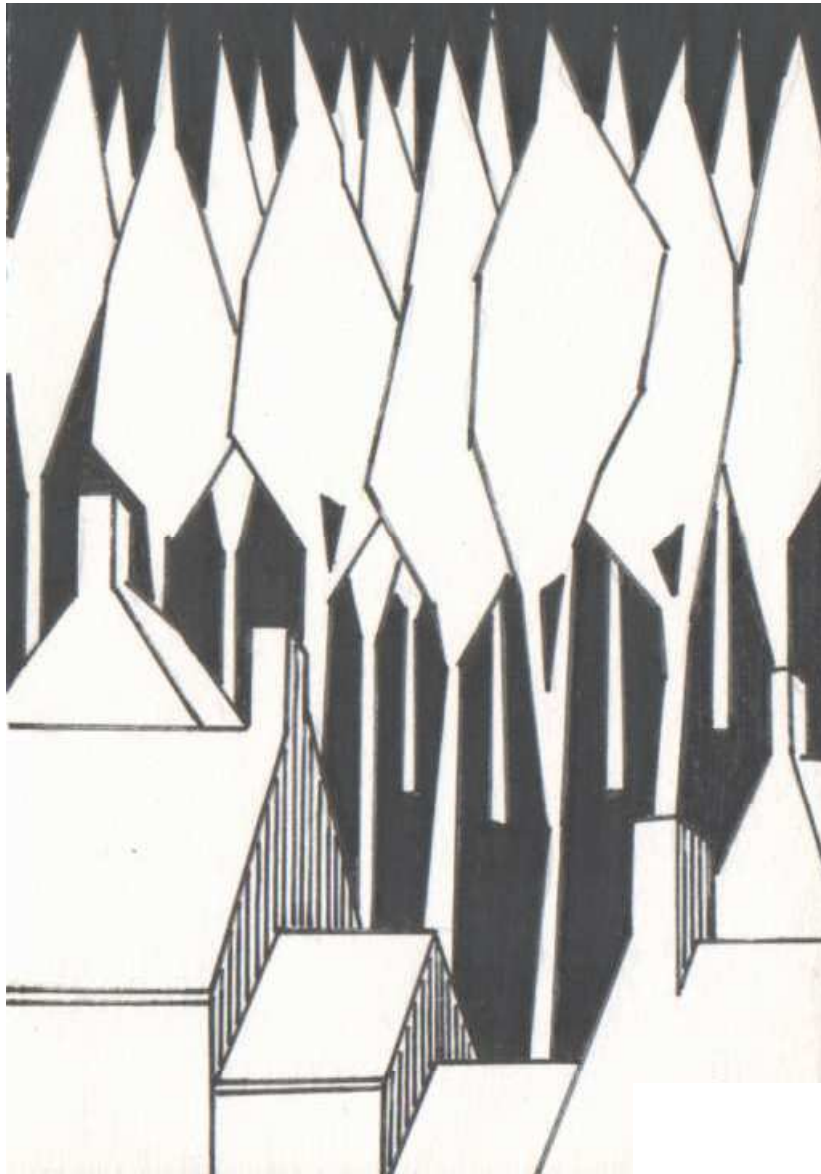
Dennoch belegen einzelne Beispiele, dass die Kinderliteratur durchaus in der Lage ist, dem Rezipienten die Konfrontation des Eigenen und Fremden als eine lebendige, wandelbare und eindeutige Alltagserfahrung zu schildern. Sie kann der Einseitigkeit, die inhaltlich-thematische Dichotomie Eigenes-Fremdes auf bestimmte Wahrnehmungskonfigurationen festzulegen, entgegen.

Die Kinderliteratur eröffnet somit *dann* Spielräume bezüglich des Umganges mit dem Fremden, wenn sie sich als ein Suchen versteht, als das Ausprobieren unkonventioneller Lösungen und Umgangsformen mit dem Fremden, wenn sie sich nonkonform zu tradierten Wahrnehmungsvorstellungen über das Fremde und den Fremden verhält (vgl. Blei 1998: 88-89). Nur dann, wenn die Kinderliteratur an erster Stelle eine Geschichte erzählt, einen Umgang nicht als Lösung präsentiert, sondern als Möglichkeit; wenn sie kein Rezept oder Lehrbuch zu sein versucht, kann sie interessante Zugänge zu dem Fremden aufzeigen.

Die Kinderliteratur kann als Textform erstaunen, provozieren, aufwecken. Diese Möglichkeiten kann sie ausschöpfen und ausprobieren/versuchen darzustellen.

Auf diese Weise könnte sie Kindern die Möglichkeit bieten, sich mit dem Fremden, dem ganz Anderen auseinanderzusetzen und könnte auch das Ethische vermehrt in ihr sichtbar werden.

KAPITEL V



Schreckliches und Böses

Kinder, die gar nichts von der Grausamkeit und Härte des Lebens ahnen, sind, einmal aus dem Geschützten entlassen, erst recht der Barbarei ausgesetzt (Adorno, Theodor W., Erziehung zur Mündigkeit, 1971: 102).

5.1 Vorab

Sowohl aus dem Kapitel über die Freundschaft als in dem Kapitel über Fremdheit und Ander(s)heit geht hervor, dass die Kinderliteratur sich in der Regel sehr schwer damit tut, die schwierige und weniger schöne Seiten eines Themas auszuhalten. Manchmal werden sie erst gar nicht angesprochen wie z.B. die Konfrontation mit den Dritten in der Freundschaft, die Gefahren die die freundschaftliche Liebe in sich birgt und das Nicht-Verstehen des Fremden, oder aber sie erlöschen während oder am Ende der Geschichte: der Fremde bleibt fast nie rätselhaft, die Andersheit wird akzeptiert, Streit in einer Freundschaft wird beigelegt, schwierige Verhältnisse werden kaum bis zum Schluss ausgehalten, etc.

Das traditional-moderne Kindheitsmuster³³⁴ hat demnach in der Kinderliteratur – wie schon im Kapitel 3. Freundschaft erwähnt wurde - nach wie vor ihren festen Platz. Die romantische Intuition vom Eigenwert der Kindheit wird Rechnung getragen, es wird in der Kinderliteratur an einen Schonraum für Kinder festgehalten. Das Schreckliche und die schwierige Seite der Welt sollen den Kindern erspart bleiben. Emanzipation und Partizipation können so lange unterstützt werden, wie den Schutz des Kindes vor verfrühter gesellschaftlicher Vereinnahmung, die Fürsprache und Fürsorge gewährleistet ist. Bei politisch empfindlichen Themen wie z.B. Ander(s)heit und Fremdheit wird größtenteils auf Emanzipation und Partizipation verzichtet in der Hoffnung sicher gehen zu können, dass das Gelesene die richtige Wirkung erzielt.

Darüber hinaus herrscht in der Kinderliteratur die Auffassung vor, dass das moralisch gute Leben immer auch ein glückliches ist. Wer die Werten und Normen einhält, das Gute nachstrebt und seinen Mitmenschen hilft, so wird für gewöhnlich in den Kinderbüchern gezeigt, lebt ein gutes Leben, ist glücklich und zufrieden. Das moralische Leben ist, so suggerieren viel Kinderbücher, sehr erstrebenswert, nicht nur weil ist die Menschheit zu Gute kommt, sondern auch weil es einem selbst was bringt. Dass Moral, Ethik Konflikte und Schwierigkeiten in sich bergen und in ein gebrochenes Verhältnis zu einem glücklichen Leben stehen, wird nur selten gezeigt.

Was so eben festgestellt wurde, wirkt sich negativ auf die Darstellung des Ethischen aus. Wenn man Konflikte, Schwierige Situationen, zerreisende Entscheidungen, etc. aus dem Weg

³³⁴ <http://www.sw.fh-koeln.de/Inter-View/Kindheiten/Texte/Diskurs/diskurs.html>, (Zugriff: 12.11.06)

geht, bleiben nur wenige Möglichkeiten für das Ethische in Kinderliteratur zum Ausdruck zu kommen. Das Akzeptieren von einer Darstellung des "Schrecklichen" scheint eine notwendige Bedingung, will man die Möglichkeit offen halten, auf Ethik und vor allem auf das Ethische in Kinderbüchern zu sprechen zu kommen, das Ethische in Kinderbüchern wirken zu lassen. Denn eines möge schon in den vorherigen Kapiteln deutlich geworden sein: Ethik ist kein einfaches, kein leichtes Unterfangen und verspricht kein sorgloses, glückliches Leben.

Es stellt sich hier darüber hinaus die Frage, ob man Kindern tatsächlich etwas Gutes tut, indem man ihnen die dunklen Seiten des Lebens völlig verschweigt.

Aus dem hervorgehenden klingt also der Forderung nach mehr *Böses* und *Schreckliches* im Kinderbuch an. Damit wird jedoch gleichzeitig die Forderung verbunden, die Kinder gerecht zu werden und nicht zu überfordern. Es muss also eine Balance gesucht werden zwischen ethischen und pädagogischen Ansprüchen. Diese Balance ist eine sehr schwierige, sie scheint manchmal wie das Seiltanzen über einen nicht zu unterschätzen Abgrund zu sein.

Mit Blick auf die Schlussfolgerungen und den noch kommenden Auseinandersetzungen wird in diesem Kapitel die Frage nachgegangen wie viel *Schreckliches* und *Böses* das Ethische verlangt und wie viel Kinder davon ertragen und auch zugemutet werden können. Auf diese und damit verwandte Fragen wird in diesem Kapitel keine (endgültige) Antwort gegeben. Hingegen werden viele Überlegungen, Argumente und Beispiele präsentiert, von denen ich hoffe, dass sie die Leser dazu bringen, ein besseres Verständnis der Verluste und Gewinne solcher Geschichten zu bekommen; auf dieser Basis kann jeder selber diese Fragen und die damit verbundenen Werte und Normen überdenken und reflektieren.

5.2 Das Böse und die Philosophie

5.2.1 Das Böse lässt sich nicht wegdenken

"Wer das "Historische Wörterbuch der Philosophie" zur Hand nimmt, ein in Umfang wie Qualität beispielloses Konvolut philosophischer Begriffe", so schreibt Michael Mayer (Mayer 2003), "der erlebt unter "B" eine böse Überraschung. Das "Böse" war den Herausgebern keine Erwähnung wert. Was nicht nur Laien, sondern auch die Herausgeber selbst irgendwann als Lapsus ansahen. Unter "M" wie "Malus" (lat. schlecht, böse) schufen sie dem Malheur etwas verschämt Abhilfe"³³⁵.

³³⁵ Vgl. dazu auch Holzhey 1993: 9.

Dieses Fehlen des Bösen scheint seit dem 11. September 2001 nicht mehr nachvollziehbar zu sein: Vom Bösen ist seit den Ereignissen in New York in allen möglichen Zusammenhängen die Rede.

Ohnehin lässt sich das Böse nicht wegdenken. Es zeigt, allen Rationalisierungsversuchen zum Trotz und obwohl - nach der These von Bohrer (Bohrer 1988: 144) - der Holocaust eine Tabuisierung jedes Diskurses über das Böse im Nach-Nazideutschland bewirkte, angesichts der überwältigenden Realität des Bösen, eine erstaunliche Widerstandsfähigkeit gegen das moderne Großprojekt der "Entbösung des Bösen" (Marquard 1996). Das Verdrängte drängt, das Böse ist ein Problem (Mayer 2003).

Überdies leitet sich notwendig aus einem Ernstnehmen der Schrecken des 20. Jahrhunderts (Holocaust, stalinistische Massenmorde, die Verbrechen im jugoslawischen Krieg, etc.), die Anerkennung der Wirklichkeit des Bösen ab (Böhme 1997: 68).

Die Philosophie hat sich jedoch mit der Anerkennung des Bösen immer schwer getan (vgl. Böhme 1997: 71-73). Für Böhme liegt das an der Grundentscheidung der Identifizierung von Sein und Gutsein, wie sie von Platon vorgenommen wurde; danach konnte das Schlechte nur noch durch Mangel und Abwesenheit des Guten, niemals wirklich als Schlechtes gedacht werden. Auch der literarische, ästhetische und politiktheoretische Umgang mit dem Bösen stößt auf Schwierigkeiten: Das Böse zu thematisieren, es in Begriffen zu fassen oder es erklären zu wollen, führt zu Verstörungen (Holzhey 1993: 11). Ernst Jünger sieht darin ein Zivilisationsproblem (Bohrer 1988: 227). In der Pädagogik war der Umgang mit dem Bösen ebenfalls tabuisiert und stellt eine große Herausforderung dar (Bucher, Seitz und Donnerberg 1999).

Zurzeit kann jedoch eine "Rückkehr des Bösen" in der Philosophie festgestellt werden. Der Blaue Reiter hat 2003 ein ganzes Heft diesem Themenschwerpunkt gewidmet. Susan Neiman hat mit ihrem Buch *Das Böse denken* das Böse wieder als Thema der Philosophie begriffen und dem absoluten Zugriff der Theologie entrissen. Im Rahmen der Hannah-Arendt-Tage und der Hannah-Arendt-Lectures 2005 wurde das Böse "neu gedacht" (Horster 2006b).

5.2.2 Was ist mit "das Böse/böse" gemeint?

Es fällt auf, so kann man mit Annemarie Pieper (Pieper 1997: 11) feststellen, dass wir in unseren Alltagssprachlichen Urteilen über Menschen und Handlungen das Wort "böse" selten gebrauchen. Denn die Bezeichnung von Jemand oder einer Handlung etc. als böse hat etwas Endgültiges, etwas Extremes und man scheut sich davor ein so hartes Urteil über Jemanden zu fällen³³⁶. Der Ausdruck "das Böse" verweist in der Alltagssprache auf Vorstellungen

³³⁶ Vgl. mit dem Gebrauch von *gut*, was wir sowohl beschreibend als auch wertend verwenden und viel leichter in den Mund nehmen.

umfassender Wert- und Sinnhaftigkeit, wobei die inhaltliche Konkretisierung individuell verschieden ist. Das Böse wird als das Widergute verstanden, das Gute wird in dem Bösen in sein kontradiktorisches Gegenteil verkehrt.

Holzhey (Holzhey 1993: 13) macht darauf aufmerksam, dass Leibniz noch drei Sorten Übel kennt: Das metaphysische, das physische und das moralische, welche jeweilig im Unvollkommenen, im Leiden und in der Sünde bzw. Schuld bestehen. Leibniz bettet mit großer Sicherheit den ethischen Diskurs über das Böse in den metaphysischen Bereich. Etwas ganz anderes finden wir bei Kant vor. Kant trennt das physische Übel vom moralischen, welches mit Handlungen zu tun hat. Mit "böse" kann nicht eine Sache, sondern nur eine Handlung bezeichnet werden, wodurch das moralische Übel jeden objektiven Sachcharakter verliert und nicht mehr die Seinsordnung betreffen kann. Das Böse wird von Kant in der menschlichen Willenssphäre verortet. Die Philosophie der Aufklärung lehrt uns, dass hinter Böses erzeugendes Handeln, die schlechte Absicht stecken muss (Horster 2006a).

Diese Verbindung zwischen dem freien Willen des Menschen als notwendige Bedingung für die böse Tat verteidigt heutzutage Julian Nida-Rümelin (Nida-Rümelin 2006). Neiman zieht diese Verbindung unter Berufung auf Hannah Arendt zurück:

Arendts philosophisches Ziel ist der Nachweis, dass nicht Intention, sondern Urteilsvermögen Herz und Seele des moralischen Handelns ist. Was man beabsichtigt, ist weit weniger wichtig, als man gemeinhin glaubt. Die Welt wird einen für das verantwortlich machen, was man tut. Denn nicht das, was man beabsichtigt, sondern das, was man tut, wirkt sich auf die Welt aus. Mit ihrer Analyse bricht Arendt radikal mit dem Kernstück der westlichen Moraltradition (Neiman 2006: 46-47).

Hannah Arendt hat sich mit der Frage beschäftigt, worin das Böse besteht³³⁷. Sie charakterisiert das extrem Böse als die völlige Negierung und Zerstörung der Pluralität. Gedanklosigkeit, Weltlosigkeit und Tieflosigkeit sind verschiedene Merkmale, die sie dem Bösen zuschreibt. Es ist das, was Hannah Arendt die *Banalität des Bösen* genannt hat. Es bedeutet, so schreibt Heuer,

dass dieses Böse keine Tiefe und keine Größe hat. Es bedeutet nicht Böse-sein, sondern Böses tun. Die Taten werden nicht von einem bösen Charakter begangen, sondern von jemandem, der die Wirklichkeit verloren hat und dessen Böses-tun von dem Nicht-tun des Denkens begleitet wird (Heuer 2006: 22).

Böse Taten unterliegen in ihrer banalen Form keiner Bindung und keiner emotionalen Kurzatmigkeit, wodurch sie wesentlich extremer und folgenreicher sind als der einzelne monströse Akt.

³³⁷ Hier folge ich Wolfgang Heuer (Heuer 2006) in seiner Interpretation, gegen Neiman. Sie interpretiert *Eichmann in Jerusalem* als eine moderne Theodizee (Neiman 2004a: 441-442, Neiman a: 5) (siehe 5.2.3. Philosophische Deutungen von Gut und Böse: einige Anmerkungen).

Die Schlechtigkeit ist ein Willensproblem. Das Böse ist ein Phänomen mangelnder Urteilkraft. Da die Urteilkraft auf andere reflektiert, ist nur der "böse" Mensch, der nicht urteilt, den Unterschied nicht kennt, zu allem fähig ist (Arendt 2002b: 767-768).

Pieper (Pieper 1997) und Neiman (Bollmann 2002, Neiman 2006, b) deuten beide daraufhin, dass das Böse viele Erscheinungsformen annehmen kann. Das Böse kann nicht auf eine Weise definiert werden, denn dann läuft man immer Gefahr andere Formen zu verkennen. Die Fixierung auf ein Bild des Bösen kann zur Verblendung führen.

5.2.3 Philosophische Deutungen von Gut und Böse: einige Anmerkungen

Neiman zeichnet in ihrem Buch *Das Böse denken* die Auseinandersetzung der neuzeitlichen Philosophie mit dem Phänomen des Bösen nach. Darin erkennt sie zwei Stellungnahmen in dieser Auseinandersetzung. Eine Gruppe von neuzeitlichen Denkern, die von Voltaire über Hume und Schopenhauer bis zu Jean Améry reicht, verwirft jeden Versuch, das Böse zu verstehen. Aus der Sicht dieser Denker ist das Böse etwas, das jeder Vernunft und Erklärung spottet. Sie plädieren dafür, das Böse nicht verstehen zu wollen, da dies zur Relativierung des Bösen führen kann. Wer versucht, mehr über das Böse zu wissen, verrät gewissermaßen die Opfer; denn das Böse erklären heißt, das Böse verständlich, sogar entschuldigbar zu machen. Rousseau, Kant, Hegel bis zu Arendt halten dagegen daran fest, das Böse untersuchen zu wollen, da uns nichts Menschliches fremd bleiben soll. Nur durch dieses Verstehen ist ihrer Meinung nach die Möglichkeit gegeben, das Böse zu verringern.

Das Böse ist immer wieder im Rahmen einer Theodizee diskutiert worden. Es geht dabei um die Frage, wie die Existenz eines allmächtigen, allwissenden und allgütigen Gottes mit der Existenz des Bösen in der Welt vereinbar sein soll. Es gibt für diese Frage sehr viel unterschiedliche Erklärungsversuche.

Zumeist wurde die Dimension des Bösen reduziert, zum Beispiel auf einen Mangel am Guten bei Augustin oder einen unausweichlichen Bestandteil unserer ansonsten besten aller möglichen Welten bei Leibniz. Oder das Böse wurde dialektisch als Durchgangsstadium im Dienst der historischen Entwicklung gesehen wie bei Hegel. Es gab also immer noch einen überwölbenden positiven Gesamtrahmen (Heuer 2006: 20).

Theodizeen situieren, so Neiman (Neiman 2004a, 2006), das Böse in Strukturen, die es uns erlauben, in der Welt weiterzumachen. Sie zeigen Wege auf, wie man sich mit vergangenem Böses aussöhnen kann und wie zukünftiges Böses zu verhindern ist. Mit Auschwitz ist die Reduzierung des Bösen obsolet. Trotz aller Skepsis möchte Neimann an einer, wenn auch schwachen, Version von Theodizee festhalten. Sie meint, dass Arendts *Eichmann in*

Jerusalem am meisten dem nahe kommt, was das 20. Jahrhundert an moderner Theodizee hervorbringen könnte und dass das Buch als moderne Theodizee gelesen werden kann³³⁸.

Erklärungsversuche der Herkunft von Gut und Böse haben nicht nur Theologen und Philosophen, sondern auch Psychologen, Soziologen und neuerdings Humanbiologen beschäftigt. Sie entscheiden zugleich über die Frage, ob der Mensch determiniert oder frei in seinen Entscheidungen ist. Liegt die Ursache des Bösen in egoistischen Genen, ungünstigen sozialen Bedingungen, im "Sündenfall" oder bei dem Menschen? Pieper deutet mit ihren Schilderungen der verschiedenen Anläufe zu Erklärung der Herkunft des Bösen darauf hin, dass diese

immer dort an einen toten Punkt geraten, wo das Prinzip der Freiheit zur Disposition steht. Entweder ist der Mensch genetisch determiniert – dann muss die Rede von Gut und Böse fallen gelassen werden, weil niemand verantwortlich ist für sein Tun. Oder der Mensch ist frei – dann ist es unerklärlich, warum er sich trotz Einsicht in das Gute grundsätzlich oder gelegentlich für das Böse entscheidet (Pieper 1997: 121).

Es zeigt sich also, dass das Böse vor allem durch zwei Oppositionen bestimmt wird: der zum Guten und zur Freiheit. Darauf weist Pieper an hand von Eschers Lithographie *die Befreiung* (1955) in ihrem Epilog hin.

Die Individuen wissen durch den Gebrauch ihrer Freiheit um Gut und Böse als ethische Bedingungen selbstbestimmten Handelns. Und so tragen sie das ambivalente Merkmal ihrer Freiheit an sich (Pieper 1997: 123).

Rüdiger Safranski (Safranski 1997) betont diesen Punkt in seinem Buch *Das Böse oder Das Drama der Freiheit* sehr stark. Gerade weil der Mensch frei ist, ist er auch frei, das Böse zu tun, also zu lügen, betrügen, rauben, verraten, zerstören, morden. Das Böse ist der Preis der Freiheit, das Böse ist dasjenige, was man tun kann gerade weil man ein freies Wesen ist³³⁹. Freiheit ist also nur eine Chance, keine Garantie des Gelingens, sagt Safranski.

Es gibt keinen Zwang zum Bösen, aber es gibt einen freien Spielraum, der es einem möglich macht, das Böse zu wählen, die Zerstörung, die Bosheit, die Lüge, die Grausamkeit usw. Der Mensch ist ein Wesen, das "nein" sagen kann zu seinen besseren Möglichkeiten, das sich sogar selbst vernichten kann. Die Anthropologen sagen: Er ist ein durch Instinkte nicht vollständig programmiertes Lebewesen, und insofern ist er das "nicht festgestellte Tier". Er muss sich selbst feststellen, durch Zivilisation, Kultur und Moral. Er ist auf Bindungen und Selbstbindungen angewiesen (Safranski 1999: 16-17).

Es bleibt für Safranski also die Aufgabe, die Freiheit zu bewahren und gleichzeitig die Risiken des Bösen zu vermindern. Deshalb genügt für Safranski die Freiheit auch nicht, sondern wir benötigen eine Kultur der Freiheit; das heißt nichts anderes, als das man die

³³⁸ Diese Lesweise wird von Heuer (Heuer 2006) verworfen.

³³⁹ Vgl. Wolf 2002.

Probleme, die man mit der Freiheit hat, nur mit einer Steigerung der Freiheit bewältigen kann: Man muss frei genug sein, die zerstörerischen Möglichkeiten, die man hat, selber zu zivilisieren, so dass man die Negativität so integrieren kann, dass daraus etwas wird.

An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass viele Autoren darauf aufmerksam machen, dass die Frage nach dem Bösen keine rein ethische ist und man eine Philosophie des Bösen nicht auf das Ethische reduzieren darf oder sogar kann (siehe z.B. Holzhey 1993, Arendt 2002b, Neiman 2004b).

Holzhey merkt an, dass das Böse, wenn überhaupt, als ein Problem der Ethik monopolisiert wird, wobei sich gerade ethische Diskurse als strukturell überfordert erweisen, wo sie sich dem Thema stellen. Die Möglichkeit des Bösen ist nicht ethisch abzuarbeiten. Es ist überhaupt nicht rational abzuarbeiten (Holzhey 1993: 25).

Neiman schreibt, dass die Frage nach dem Bösen keine strikt ethische Frage ist, sondern eher die Frage nach dem Ort, wo Ethik und Metaphysik, manchmal gar Ästhetik nicht mehr auseinander zu halten sind (Neiman 2004b).

Hannah Arendt begegnet als Bürgerin einer modernen Massengesellschaft, die besonders anfällig ist für das banale Böse, dem Bösen als existentielle Herausforderung (Heuer 2006: 23). Die Frage von Gut und Böse ist für Arendt, so Heuer, – im Unterschied zu Recht und Unrecht – keine Frage der Moral.

Alle Moralität ist schlechterdings Sittengesetz – eine Frage der "mores" – und nichts sonst. Es hat mit dem Problem des Bösen überhaupt nichts zu tun (Arendt 2002a: 242-243).

Es gibt aber auch Philosophen wie z.B. Martin Seel (Seel), die an dem Bösen als moralisches Phänomen festhalten. Seel versteht "gut" und "böse" durchweg als moralische Begriffe und es erscheint ihm wichtig, das Böse in moralischer Bedeutung scharf von jenen Redeweisen zu unterscheiden,

in denen das "Böse" als Deckname für diverse Phänomene des Nicht-Geheuren, Unvertrauten oder Schrecklichen gebraucht wird. Dies aber sind zunächst einmal keine moralischen Phänomene; erst durch bestimmte Arten des *Umgangs* mit ihnen können moralische Probleme entstehen. Eine begrifflich klare Bedeutung hat der Ausdruck "böse" allein als Terminus der Bewertung von Handlungen und Handelnden. Er bezeichnet, was in gravierender Weise moralisch schlecht ist. Entsprechendes gilt für das moralisch Gute (Seel).

Da das Böse hier im ethisch-ästhetischen Kontext gefasst wird, werden in dieser Arbeit schon Phänomene des Nicht-Geheuren, Unvertrauten oder Schrecklichen unter dem Begriff des Bösen zusammengefasst und das Böse wird in breiteren philosophischen Kontext als das rein ethische situiert.

5.3 Das Böse als ästhetische Kategorie

In der Welt der Kunst, in Literatur und Film ist das Böse oft stark anwesend. Was bewegt ein Autor oder Künstler das Böse darzustellen? Was will er damit und was macht man mit dieser Ästhetisierung des Böse?, fragt van den Berk (van den Berk 2005) in seinem Artikel *Maar verlos ons van het kwaade*. Seine Antwort lautet: Die Kunst scheint uns zu helfen das vorstellbar zu machen, was wir in unserer tagtäglichen Erfahrung als unvorstellbar systematisieren: "De esthetisering maakt het ons mogelijk afstand te nemen van een werkelijkheid die ons soms als een mysterium fascinerend et tremendum overspoelt" (van den Berk 2005)³⁴⁰. Er verweist hierbei auf Lesch, der in seinem Artikel *Die Ästhetik des Bösen als "postmodernes" Stilprinzip* (Lesch 1993) andeutet, dass dort, wo das Böse dargestellt wird, es auf irgendeine Weise handhabbar wird und dass dort, wo das Böse unfassbar ist, die Kunst aushilft. Denn was man darstellen kann, verliert den Schrecken des Unsagbaren. Überdies ermöglicht es die Kunst, so meint van den Berk - mit Bezug auf Kant -, das Böse, das Sündhafte darstellen zu können, ohne dass dies selbst zur bösen Tat/Handlung wird. Ein Kunstwerk entzieht sich den moralischen Kategorien, sowie es sich den Kategorien wahr und falsch entzieht. Und dennoch wird die Darstellung vom Bösen in der Kunst bewertet:

Ein weiterer Sonderfall der moralischen Intervention in den Kompetenzbereich der Kunst ist die Bewertung von Gewaltdarstellungen oder anderen Inszenierungen von Erfahrungen des Bösen, die sicherlich nicht pauschal zu verurteilen sind. Die Maßstäbe einer angemessenen Würdigung derartiger Phänomene sind nach wie vor weit von einem Konsens entfernt. Während die einen extreme Erfahrungen der Normabweichung ausschließlich unter moralischen Gesichtspunkten betrachten, ist für die anderen die Hypothese einer primär ästhetischen Dimension ernsthaft zu erwägen und zwar nicht nur im Sinne einer erzieherischen Funktion des Schockerlebnisses (vgl. Lesch 1998) (Lesch 2001: 65).

Auch Michael Pauen (Pauen) merkt an, dass das Hässliche zusammen mit anderen aversiven Phänomenen einen festen Platz in der ästhetischen Praxis gefunden hat. Damit hat es viel von seiner provokativen Kraft eingebüsst. Die Gleichsetzung des Hässlichen mit dem moralisch Minderwertigen, so Pauen, spielt heute nur noch eine untergeordnete Rolle. Das war aber längst nicht immer so. Die Assoziation des Hässlichen mit dem moralisch Schlechten und Vernunftwidrigen fand sich schon in der antiken Philosophie und blieb in der Philosophie sehr lange virulent. Sie fand sich dabei nicht nur in Ansätzen, die sich erklärtermaßen als Theorien des Schönen verstehen, sondern auch z.B. in Rosenkranz' Ästhetik des Hässlichen. Gründe für die Anwesenheit des Hässlichen in der Kunst sieht Pauen in der bereits erwähnten Lust am Tabubruch. Darüber hinaus vermutet er, dass das Hässliche wie das Schreckliche eine eigene Faszination hat, die im Alltag normalerweise nicht wirksam werden kann.

³⁴⁰ Übersetzung: Die Ästhetisierung macht es uns möglich, von einer Wirklichkeit Abstand zu nehmen, die uns manchmal als ein mysterium fascinerend et tremendum überwältigt.

Für Karl Heinz Bohrer ist große Kunst erschütternd, gewalttätig, schrecklich. In seiner Aufsatzsammlung *Imaginationen des Bösen. Für eine ästhetische Kategorie* (Bohrer 2004) erläutert er anhand von Autoren wie Kleist, Kafka, Jünger, Weiss, Baudelaire und Poe und Künstlern wie Delacroix, Goya und Bacon, dass das Böse mehr ist als ein Motiv und er führt aus, wie Kunst und Gewalt sich demnach bedingen. Darüber schreibt Nils Werber:

Nicht die Mitteilung des Bösen, sondern die böse Darstellung, nicht die Verwendung von bösen Motiven wie das des Satans im *Doktor Faustus* von Thomas Mann, sondern das "böse Kunstwerk" seien Königswege zur genuin ästhetischen Imagination jenseits philosophisch-theologischer Einhegung, für die bei Bohrer immer wieder Hegel steht, und jenseits moralisch-politischer Erbauungsliteratur, für die Böll und Grass angeführt werden. Wo die "parabolischen Verfahren" der Literatur offensichtlich seien und Autoren bessern, aufklären, anprangern wollen, sei der "Abfall ins Kunsthandwerk [so Bohrer] nicht mehr übersehbar" (Werber 2004).

5.4 Schreckliche Bilder und eine schreckliche Realität in der Kinderliteratur

"Aber warum tut sie das?", fragte Chris.

"Gwagedd Annwn?" Llewellyn lächelte. "Nicht aus Bosheit, wenn du das glaubst. Die Meerfrauen wissen gar nicht, was dieses Wort bedeutet. Ich glaube, sie sind die sanftesten Wesen, die es überhaupt gibt. Die Tir Nan Og ist ein Ort ewiger Freude und Gwagedd Annwn will nichts anderes, als ihre Gäste glücklich machen. Aber sie wird wohl nie begreifen, dass es manchmal Dinge gibt, die wichtiger sind." (Hohlbein W. und H., Drachenfeuer, S. 148)

Das Böse im Kinderbuch vorzufinden verwundert nicht. Märchen und phantastische Kinderliteratur inszenieren sehr oft den Kampf zwischen Gut und Böse, zwischen dem Licht und der Finsternis; die Zuordnung, wer und was gut und böse ist, spielt oft eine zentrale Rolle. Gut und Böse stellen Wesensmerkmale der phantastischen Kinderliteratur dar (Meißner 2001: 66-67)³⁴¹. Obwohl Märchenkritiker immer wieder Einwände erhoben, dass Märchen nicht kindgerecht und zu grausam sind³⁴², und als Antwort auf die Märcheninhalte der Volksmärchen "gereinigte" Märchen geschrieben wurden, die eine heile Welt vorgaukeln, haben diese sich aber nie richtig durchsetzen können. Kinder im 2. bis 5. Schuljahr, sowohl Jungen als Mädchen, zeigen nun mal, wie in dieser Arbeit schon vorher angedeutet wurde,

³⁴¹ Der Kampf zwischen Gut und Böse stellt jedoch, darauf weisen Nikolajeva (Nikolajeva 1988: 83) und Kulik (Kulik 2005: 57) hin, kein Strukturmerkmal phantastischer Texte dar, denn phantastische Texte sind erstens auch ohne diesen Kampf denkbar und zweitens wird der Kampf zwischen gut und Böse nicht nur in der Phantastik aufgeführt.

³⁴² Die Stimme der Märchenkritiker und Märchengegner lässt sich bis zur Antike zurückverfolgen (siehe dazu Kaiste 2005: 34-35).

Die Kritik bezieht sich vor allem auf dem nicht kindgemäßen Inhalt und den vorkommenden Zügen der Grausamkeit. Einen Höhepunkt erreichte die Grausamkeitspolemik kurz nach dem zweiten Weltkrieg (siehe Röhrich 2002: 208). Anlässlich der ideologiekritischen Bewegung der 1960er Jahre entbrannte eine neue Diskussion, wobei vor allem die mangelnde Emanzipiertheit kritisiert wurde (siehe dazu Bastian 1981: 193-194).

eine deutliche Präferenz phantastischer gegenüber realistischer Erzählungen (Bertschi-Kaufmann 2000: 151, 160-165, Richter 2002).

Ein viel diskutiertes Thema in diesem Kontext sind die Gewaltdarstellungen und Darstellungen von anderen Inszenierungen von Erfahrungen des Bösen, und deren Bewertung³⁴³. Über die Maßstäbe einer angemessenen Würdigung solcher Darstellungen ist nach wie vor kein Konsens erreicht. Während einige Kritiker extreme Erfahrungen der Normabweichung nur unter moralischen Gesichtspunkten betrachten, erwägen andere die Hypothese einer primär ästhetischen Dimension - nicht nur im Sinne einer erzieherischen Funktion des Schockerlebnisses (vgl. Lesch 1998).

Niemand kann behaupten, so schreibt auch Anne Provoost (Provoost), eine belgische Kinderbuchautorin und Essayistin, dass es einen Mangel an Büchern über negative Gefühle, Angst, Wut, Frustration, Drang zur Vernichtung und Selbstvernichtung gibt. Gibt es aber, fragt sie sich, genügend Raum für Bücher, worin die negativen Gefühle, wenn sich das Ende nähert, nicht umgebogen werden ins Positive, Hoffnungsvolle, in den Sieg über die Angst, Wut, Frustration, etc.?

Anne Provoost steht mit ihrer Frage nicht allein³⁴⁴. Es gibt dennoch viel mehr Leute, die meinen, dass wir Kinder nicht mit negativen und pessimistischen Gedanken und Themen konfrontieren sollten³⁴⁵. Anders als Provoost sehen sie in der Fülle der Bücher über negative Gefühle, Angst, Wut, etc. eine große Gefahr für die Kinder und sie verteidigen die entgegengesetzte Meinung, nämlich, dass es schon zu viele solcher Bücher gibt.

Wir sprechen hier von Kindern und was gut für sie ist. Mit Thiele (Thiele 1994: 415) ist es notwendig zu fragen, welches Bild von Kindern und Kindheit wir dabei im Kopf haben:

Welches Kind meinen wir? Das, das wir noch in uns tragen als Erinnerung, das in Flüssen schwamm oder auf Bäume kletterte, oder meine ich das Kind, das seine Körper- und Spielerfahrungen in den künstlichen Freiräumen der Stadtrandsiedlungen, der Kaufhäuser oder Tennishallen sammelt? Welche Alltagserfahrungen meine ich, wenn ich von Kindheit spreche? Die des freien Spiels auf einer noch unbefahrenen Straße oder die des geregelten Gangs durch die Schluchten der Supermarktregale mit ihren Eis-, Schokoladen- und Kaugummisortimenten? (Thiele 1994: 415)

³⁴³ Vgl. Bucher, Seitz und Donnenberg 1999.

Zurzeit stehen die Gewaltdarstellungen in allen Medien zur Diskussion. In der Kinderliteratur werden diese vor allem in Bezug auf die sechs bisher veröffentlichten *Harry Potter*-Bücher diskutiert. Seit diese Bücher in der ganzen Welt einen exorbitanten Erfolg haben, führen sie bei Kritikern, Pädagogen, Literaturwissenschaftlern, anderen Medien, der Kirche und auch Eltern zu teilweise leidenschaftlichen und heftigen Auseinandersetzungen mit der Wirkung und dem Einfluss dieser Bücher auf die Erziehung und Sozialisation der Kinder und Jugendlichen. Die *Harry Potter* Bücher werden von anderer Seite stark kritisiert von christlich-fundamentalistischen Gruppen, weil sie in den Büchern eine Verharmlosung und Verbreitung von Okkultismus sehen.

³⁴⁴ Siehe z.B. Thiele 1994

³⁴⁵ Sowohl Pädagogen, Kinderbuchautoren, Eltern, etc.

Und nicht nur das. Weitere Fragen drängen sich auf: Was bestimmen wir als gut für Kinder, was definieren wir als kindgerecht und mit welcher Absicht tragen wir Kinderbücher an Kinder heran? Diese Fragen zu beantworten ist kein leichtes Unternehmen. Die Meinungen darüber laufen sehr stark auseinander, auch wenn (fast) jeder das Beste für die Kinder vorhat.

Es mag vielleicht schon aufgefallen sein, dass man in Bezug auf das Thema *Schreckliches und Böses* im Kinderbuch die pädagogischen Fragen am schwierigsten außen vor lassen kann, weil die Angst hier am größten scheint, den Kindern nicht gerecht zu werden, ihnen fürs Leben zu schaden. Gleichzeitig spielt die ästhetische Darstellung ebenfalls eine große und wichtige Rolle in der Beantwortung dieser Fragen und die pädagogischen Fragen können nur im Zusammenhang mit einer Auseinandersetzung über die ästhetische Darstellung geklärt werden. Denn die Antwort auf die pädagogischen Fragen hängt u.a. sehr von der ästhetischen Darstellung des Schrecklichen und Bösen ab.

In dem Folgenden möchte ich genauer auf die Frage eingehen, ob Kinder über Schreckliches lesen sollten und falls ja, in welche Form das Schreckliche gegossen werden kann/sollte. In diesem Unterkapitel wird die Ethik und das Ethische demnach eher weniger als Inhalt betont, dafür mehr als Ethik über die Darstellung und als Ethik der Vermittlung.

5.4.1 Die Welt der Kinder

Kindheit ist keine Idylle, noch ist sie vergiftet. Die Welt von Kindern ist beides: heil und zerrissen, naiv und reflexiv (Martens 1994, Thiele 1994, Sprey-Wessing 1999). Hinzu kommt, dass es keine von der Massenkommunikation abgegrenzte Kindheit mehr gibt. Kinder leben nicht nur mit schönen, sondern auch mit schrecklichen Bildern im Kopf. Über die Medien erlernen Kinder – nebenbei und unbewusst – ein Bild von Armut, Not und Krieg (Thiele 1994: 412). Auch im alltäglichen Leben werden sie manchmal mit Traurigem und Schrecklichem konfrontiert. Zu glauben, dass man Kinder von diesen Bildern und Vorfällen/Ereignissen fernhalten könnte, ist ein Trugschluss.

Wenn man also davon ausgeht, dass es für die Kinder keinen völlig abgegrenzten Schonraum geben kann, wo sie vor allem Schrecklichen "verschont" werden, so drängt sich die Frage auf, wie wir Kindern bei der Verarbeitung von schrecklichen Bildern, Geschichten, Realitäten helfen können, wie wir, wie es Thiele fragt, ihnen eine Chance geben können, diese Bilder und Realitäten nicht nur zu verdrängen oder auszuhalten, sondern die dahinterliegenden sozialen und politischen Zusammenhänge kennenzulernen (Thiele 1994: 412). Denn Kinder haben Fragen über diese Bilder. In einer Beschreibung von Provoost formuliert:

Hij kijkt naar het journaal. Hij ziet oorlogen en vraagt of hier oorlog zal komen. Ik zeg: 'Waarschijnlijk niet omdat ons land een goede relatie heeft met de meeste andere landen.' Hij ziet beelden van een overstroming en vraagt of Antwerpen onder zal lopen. Ik zeg dat het al heel hard zou moeten regenen voor ons huis onderloopt omdat door het graven van de tunnel onder de Schelde het waterpeil heel laag staat en bla-bla-bla.' Maar hij geeft niet op: 'Wat ALS de relatie met de andere landen mis loopt? Wat ALS het heel lang en hard regent.' Hij wil niet dat ik twijfel. Hij komt niet tot rust tot ik zeg: ik weet zeker dat er geen oorlog komt. Ik weet zeker dat het nooit zo hard zal regenen dat ons huis onder water loopt.' 'Hoe weet je dat?' 'Het staat in de krant. Slimme mensen en mevrouwen hebben het uitgerekend. Ik heb dat op school geleerd. De koning heeft het gezegd.' (...) Lieg ik tegen hem? Betuttel ik hem? Of is dit gewone, zuivere troost? (Provoost)³⁴⁶

Darüber hinaus sind Kinder selbst, auch in Europa, immer mehr *betroffen* von Krieg und Migration, Angst vor dem Fremden, Terror und Gewalt, Armut und Hunger, etc. Diese Kinder können nicht wegschauen. Auch sie haben Fragen und Ängste über die Realität, in der sie leben. Sollen diese Kinder überdies auf Verstehen und auf einen offenen Umgang mit anderen Kindern rechnen können, so müssen auch andere Kinder ihre Situation kennen lernen (siehe auch Kapitel 4.3.4. Der Fremde und das Ethische). Kinder brauchen die Möglichkeit, diese grausame Seite der Realität zu erfahren, um etwas über Kinder, Menschen zu erfahren, die darin leben, um soziale Gefühle für andere Kinder, Menschen zu entwickeln, um Fragen zu stellen, um nachzudenken, um nachdenklich zu werden (vgl. Thiele 1994: 428)

Weiter ist die Existenz des Menschen, so schreiben ebenfalls Richter und Fuhs (Richter und Fuchs 2004: 201-202), mit Gewalt verbunden, was sich auch in fiktiven Welten widerspiegelt. Gewaltdarstellungen haben einen existentiellen und auch psychologischen Hintergrund. Kinder haben das Bedürfnis sich ebenfalls mit Gewalt, schrecklichen Bildern, etc. auseinander zu setzen und *wollen* davon hören (Bettelheim 1985, Rogge 1999, Richter und Fuchs 2004, Eckmann-Schmechta 2005).

Hinter der Faszination, die Gewaltszenarien, -Bilder und -Helden, die Symbole von Gewalt die Symbole von Gewalt auf Kinder ausüben, steckt neben dem Wunsch nach Abgrenzung der nach Loslösung und Autonomie. (...) Kindliche Aggression ist mit inneren und äußeren Bewegung verknüpft, solch dynamische Kraft dient der Ausbildung einer eigenen Identität. Aggression als positive Kraft will weg vom Erreichten, dient dazu, Unbekanntes bei sich und anderen zu entdecken. Eine kindliche Entwicklung ist ohne eine gekonnte Anwendung von Aggression undenkbar (Rogge 1999: 53).

³⁴⁶ Übersetzung: Er schaut die Nachrichten. Er sieht Kriege und fragt, ob es hier auch Krieg geben wird. Ich sage: "Wahrscheinlich nicht, weil unser Land gute Beziehungen hat mit anderen Ländern." Er sieht Bilder von einer Überschwemmung und fragt ob Antwerpen auch überschwemmt werden könnte. Ich sage, dass es schon ganz schon heftig regnen, bevor unser Haus unter Wasser stehen würde, weil durch das Graben des Tunnels des Wasserspiegels ganz schon niedrig ist und bla-bla-bla. Aber er gibt sich nicht zufrieden: "WAS wenn die Beziehungen mit andern Ländern schief laufen? WAS wenn es lang und heftig regnet?" Er will nicht, dass ich zweifele. Er hört nicht af, bis ich sage: ich weiß sicher, dass es kein Krieg geben wird. Ich bin mir sicher, dass es nie so heftig regnen wird, dass unser Haus voll mit Wasser steht. "Wie weißt du das?". "Es steht in der Zeitung. Schlaue Damen und Herren haben das berechnet. Ich habe das in der Schule gelernt. Der König hat es gesagt." (...) Belüge ich ihn? Bevormunde ich ihn? Oder ist es normaler, reiner Trost?

Schon deshalb kann es, darin stimme ich mit Rogge überein, in der Erziehung nicht um die Hemmung oder Verleumdung aggressiver Kräfte gehen. Weder Tabuisierungen noch pädagogische Aggressionen – die im Namen der Moral Kinder zu Friedfertigkeiten zwingen will – schaffen Aggressionen aus dem Alltag. Mit Cornelia Funke vertrete ich die Meinung, dass nichts mehr Angst macht als das zu leugnen, was man fürchtet und sich nicht damit auseinanderzusetzen (Eckmann-Schmechta 2005).

Bücher können eine Gelegenheit sein, sich mit dem auseinanderzusetzen, was Angst macht und furchtbar ist, mit dem, was einen beschäftigt.

Deshalb sollen Probleme, schreckliche Bilder, Darstellungen von Gewalt, etc. nicht abgewehrt werden mit dem Hinweis auf die besondere Rolle des Kindes, auf seine Schutzbedürftigkeit und Gefährdung; die "schreckliche" Welt soll nicht grundsätzlich und unbedingt aus Kinderbüchern draußen bleiben, sondern eine der Aufgaben der Kinderliteratur

(...) bestünde doch gerade darin, den Medien nicht länger das Terrain für Schreckens- und Gewaltbilder allein zu überlassen, sondern mit seinen spezifischen ästhetischen Möglichkeiten in diese Themen einzumischen – und zwar in einer kindgemäßen, sensiblen, behutsamen Weise (Thiele 1994: 420).

Wenn die Kinderliteratur die Kinder ernst nehmen will, dann muss sie auf den kindlichen Anspruch, auch die anderen – schrecklichen, dunklen, etc. - Seiten menschlicher Existenz kennen- und damit zunehmend umgehen zu lernen, achtgeben (vgl. Sprey-Wessing 1999: 223). Gleichzeitig darf man dabei nicht aus dem Auge verlieren, dass Kinder (manchmal) ebenfalls darum bitten, vor diesen Seiten geschützt zu werden:

Het is duidelijk dat kinderen de troosteloosheid niet altijd willen vememen. Mijn zoontje geeft als hij me vragen stelt over overstroming en oorlog zelf aan dat hij wil dat ik lieg. Niet alleen opvoeders moeten ervan worden verdacht kinderen klein te willen houden, kinderen vragen op bepaalde momenten zelf nadrukkelijk om klein gehouden te worden (Provoost)³⁴⁷.

5.4.2 Wie an die schrecklichen Bilder herantreten, wie sie darstellen?

Bevor fortzufahren, ist es mir wichtig mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass es hier nicht darum geht, in verbissener Form den pessimistischen und Gewalt darstellenden Kinderbüchern das Wort zu reden. Mit Thiele (Thiele 1994: 419) möchte ich betonen, dass Gefühle des Wohlbefindens, wie sie durch das Wiedererkennen bekannter Bild- und Handlungsmuster ausgelöst werden, nicht wegzuwischen sind, im Gegenteil: Wir alle benötigen sie. Sie sind Voraussetzung, dass wir überhaupt über schreckliche Bilder mit

³⁴⁷ Übersetzung: Es ist deutlich, dass Kinder die Trostlosigkeit nicht immer hören wollen. Mein kleiner Sohn deutet selbst an, wenn er mir fragen stellt über Krieg und Überschwemmung, dass er will das ich lüge. Nicht nur Erzieher müssen dessen verdächtigt werden, Kinder klein halten zu wollen, Kinder selbst bitten in bestimmten Momenten ganz nachdrücklich darum klein gehalten zu werden.

Kindern reden können und dass schreckliche Bilder von Kindern verarbeitet werden können. Bevor wir mit Kindern über furchtbare Realitäten sprechen, müssen Kinder sich geborgen, geliebt und sicher wissen, müssen sie zu einem Vertrauen zu der Welt und zu den Menschen gelangen. Es geht hier weder darum, eine pessimistische Perspektive auf Kindheit zu verkünden, noch dafür zu eifern, dass alle/die meisten Bücher auf einmal sich dem Bösen, Schrecklichen, Leiden zuwenden. Worauf es mich hier ankommt, ist zu zeigen, dass die Kinderliteratur ihre Stärken und Chancen auch nutzen kann, tagtäglicher Gewalt entgegenzuwirken und schreckliche Themen aufzugreifen, mit denen Kinder konfrontiert werden. Noch einmal mit Provoosts Worten:

En ik weet het wel, een kind moet er niet te veel van hebben, van dat pijnlijke, van dat negatieve, net zo min als een volwassene, maar nu en dan een prik, nu en dan een Roodkapje dat de buik van de wolf niet open krijgt, kan dat? Een stapje weg van de troostende boeken, twee stapjes weg van de boeken die niet hoeven te troosten omdat ze niet verontrusten en alleen maar entertainen, ik zou het woord 'loutering' willen gebruiken, maar dat durf ik in een postmoderne tijd als de onze niet. 'Catharsis' misschien (Provoost)³⁴⁸.

Kinderliteratur kann und soll sich demnach ab und zu in einer ästhetischen Form mit Schrecklichem, mit Gewalt und Not auseinandersetzen. Die Form der Auseinandersetzung soll aber über das Abbilden und Nachstellen hinausgehen und die Kinder in ihrer Erfahrungswelt erreichen. Ein gutes und kindgerechtes Kinderbuch stellt Gewalt, Schreckliches nicht um ihrer selbst Willen dar. Es bildet Gewalt, Schreckliches nicht platt ab, verherrlicht die Gewalt nicht. Dies ist meines Erachtens ein sehr wichtiger Punkt. Kinderliteratur kann durchaus versagen und den Kindern nicht gerecht werden, wenn sie den Anspruch auf eine ästhetische Form aufgibt, die erst eine Reflexion in Gang setzt (Thiele 1994: 414), oder wenn die ästhetische Form der Welt der Kinder so fern steht, dass Kinder sie nicht mehr verstehen können.

Mit Richter und Fuhs (Richter und Fuchs 2004: 198, 212) ist anzudeuten, dass es ebenfalls auf den Erzählerstandpunkt ankommt³⁴⁹.

(...) erzählt man vom Trojanischen Krieg, um in Schlachtenszenen zu schwelgen, oder erzählt man, um zu zeigen, wie der Krieg Menschen und Menschliches zerstört (Richter und Fuchs 2004: 212).

Abhängig vom Erzählerstandpunkt, wird auch die Darstellung sehr unterschiedlich ausfallen.

³⁴⁸ Übersetzung: Und ich weiß es schon: ein Kind muss man nicht zuviel von das Schmerzhafte, das Negative geben, genau so wie die Erwachsene, aber ab und zu einen Stich geben, ab und zu ein Rotkäppchen, das den Bauch des Wolfs nicht offen machen kann, kann das? Ein Schritt weg von den tröstenden Bücher, zwei Schritte weg von den Büchern die nicht zu trösten brauchen, weil sie nicht erschrecken und nur entertainen, ich würde gerne das Wort "Läuterung" benutzen, aber das darf ich in einer postmodernen Zeit wie der unsere nicht. "Catharsis" vielleicht.

³⁴⁹ Vgl. dazu auch O' Sullivan 2005

Zusätzlich ist sehr zu betonen, dass der Auseinandersetzung über das Gelesene in diesem Kontext eine besonders wichtige Bedeutung zukommt. Kinder brauchen immer wieder das Gespräch und die Unterstützung der Erwachsenen (vgl. Richter und Fuchs 2004, O' Sullivan 2005: 155). Im Gespräch können entstandene Fragen und Ängste aufgefangen und gemeinsam beantwortet werden und das Kind kann spüren, dass es mit dem Schrecklichen nicht alleingelassen wird (siehe dazu auch **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden..Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**, Schlusskapitel). Ob man diese Bücher Kindern zutrauen will³⁵⁰ und kann³⁵¹, müssen letztendlich Eltern und Pädagogen selber entscheiden. Grundvoraussetzung ist es jedoch immer, dass, wenn Kinder ein solches Buch erst einmal in der Hand haben, sie auf Unterstützung rechnen können.

In dem Folgenden werden Kinderbücher, die "Schreckliches", "Böses" darstellen, beispielhaft im Bezug auf drei Themenkomplexe, nämlich, phantastische Kinderbücher, Bücher mit ein *unhappy end* und Bücher über den Holocaust, analysiert und noch einmal genauer auf die Möglichkeit/Unmöglichkeit und Grenzen, diese Themen in der *Kinderliteratur* zu behandeln, eingegangen. Besonders betonen möchte ich hier noch einmal, dass sich die Überlegungen beziehen auf Bücher für *Kinder im Grundschulalter*. Sie sind nicht einfach ohne weitere Überlegungen auf Bücher für jüngere Kinder zu übertragen.

5.4.3 Das Böse in der phantastischen Kinderliteratur

Die Analyse von der Darstellung des Guten und Bösen in der phantastischen Kinderliteratur unter philosophisch ethischem Gesichtspunkt kann im Anhang (Anhang 2) nachgelesen werden. Hier werden nur die Zusammenfassung und die Schlussfolgerungen aufgenommen³⁵². Die Analyse ist sehr interessant, würde aber den Gedankengang, der hier nachgegangen wird in Hinblick auf die anfangs formulierten Fragen, zu sehr belasten.

Auf Basis von der Analyse kann Mattenklott zugestimmt werden, dass das Böse ein literarisches Prinzip ist

³⁵⁰ Hier geht es um die Einstellung und Meinung der Eltern und Pädagogen.

³⁵¹ Hier geht es um die Fähigkeiten der Kinder, um die Einschätzung, ob Kinder diesen Themen schon gewachsen sind und damit fertig werden, um das Wissen darum, wie sie auf solche Themen reagieren; für Pädagogen stellen sich zusätzlich Fragen, ob sie genügend Zeit haben, das Thema ausreichend zu behandeln, etc.

³⁵² In meinem Textkorpus können die *Harry Potter* Bücher, *Drachenfeuer* von Hohlbein und die noch nicht fertig gestellte Trilogie von Cornelia Funke (*Tintenherz* und *Tintenblut*) zu der phantastischen Kinderliteratur gezählt werden, worin Gut und Böse eine zentrale Rolle spielen. Dazu verweise ich ab und zu noch auf die ebenfalls noch nicht vollendete Trilogie von Christopher Paolini (*Eragon - Das Vermächtnis der Drachenreiter* und *Der Auftrag des Ältesten*), die die hier festgelegte Altersgrenze (Bücher für Kinder von 6 bis 10 Jahre) überschreitet. Auch für die anderen Büchern muss daraufhin gewiesen werden, dass sie sich an schon ältere Kinder (ab 10 Jahre) wenden und die beiden Trilogien, vor allem die *Harry Potter* Bücher so geschrieben sind, dass sie als Entwicklungsroman, verteilt über verschiedenen Bände betrachtet werden können.

(...) der Gegenspieler des Guten, der Teufel der "reizt und wirkt", wie es in Goethes "Faust" heißt (Mattenklott: 50).

Es ist daher auch in der Tat nicht problematisch, wenn ein Kind sich mit einem Bösen Protagonisten in einem Buch identifiziert.

Mit gutem Recht und literarischem Verstand hat daher ein Elfjähriger, nach seiner Lieblingsfigur befragt, Lord Voldemort angegeben: weil nur durch ihn die Spannung der Erzählung garantiert sei. Solche Leser – und es scheinen nicht wenige zu sein – spielen das literarische Spiel, das Harry Potter darstellt, souverän mit; ihr Fieber ist keine Sucht, sondern ästhetischer Genuss, dessen Kennzeichen der flüssige Wechsel zwischen der fiktiven Handlung und dem Bewusstsein ihrer Fiktionalität ist (Mattenklott: 50).

Ich bezweifle jedoch, ob man so locker behaupten kann wie Mattenklott, dass

Es [das Böse] nicht weniger und nicht mehr [bewirkt] als eine Geschichte. Geschichten brauchen Störungen, damit es Handlungen gibt, die man erzählen kann. Das Böse in den phantastischen Erzählungen mit den endzeitlichen Kämpfen konstituiert die Erzählung, die es ohne das Böse nicht gäbe (Mattenklott: 50).

Die Darstellung des Bösen muss durchaus kritisch betrachtet werden.

Zum einen gibt es dafür pädagogische Gründe. Die Analyse der in dieser Untersuchung betrachtete phantastischen Kinderbücher belegt, dass Kinder einiges an Gewalt und Böses zugemutet wird, manche Darstellungen sind sehr drastisch und blutig, in *Eragon* werden sie z.B., meines Erachtens, sehr fragwürdig (siehe Anhang 2). Zu beurteilen, ob Kinder mit diesen Darstellungen umgehen können ist sehr schwierig. Wie Richter und Fuchs (Richter und Fuchs 2004: 206) deutlich machen, nehmen Kinder Gewalt sehr unterschiedlich wahr³⁵³. Je realistischer die Gewalt dargestellt ist, desto problematischer sie für Kinder ist. Pädagogisch besonders schwierig ist darüber hinaus die Tatsache, dass einzelne Kinder ein und das selbe Buch sehr unterschiedlich wahrnehmen können (Richter und Fuchs 2004; siehe auch Teil 2 dieser Untersuchung). Die hohe Individualisierung und Pluralisierung der heutigen Kinderkultur macht sich auch in der Literatur- und allgemein in der Medienrezeption deutlich bemerkbar. Das bedeutet, dass wir nicht mehr allein von dem Buch ausgehen können, um zu beurteilen, ob das Buch für Kinder geeignet ist. Es reicht nicht aus, auf die Selbstverantwortung und die Medienkompetenz der Kinder zu vertrauen. Ich schließe mich daher Richter und Fuchs an die fordern:

Die Erwachsenen dürfen und können sich nicht ihrer Verantwortung entziehen, sie müssen sich – unseres Erachtens – der schwierigen Arbeit stellen, in Auseinandersetzung mit dem bestehenden Medienangeboten und im Gespräch mit Kindern und anderen Erwachsenen, die Chancen und Risiken, die die moderne Mediengesellschaft für Kinder und Erwachsene bietet, auszuloten (Richter und Fuchs 2004: 206).

³⁵³ Vgl. auch Fritz und Fehr 2003

Zum anderen gibt es auch politisch, ethische Überlegungen die eine kritische Betrachtung fordern. Kinder erleben nicht nur in den visuellen Medien, sondern auch häufig in ihren Büchern, dass Gewalt und Krieg als legitimes Mittel der Konfliktlösung erscheint; im Kampf um die Macht, um Frieden, um Gerechtigkeit erscheinen nicht alle, aber doch viele (zu viele) Mittel geeignet. Gut und Böse werden in der Regel an der Absicht einer Person festgemacht, die Taten und die Mittel werden bei der Beurteilung nicht miteingebunden. Dennoch lassen sich ein paar Bücher finden (z.B. *Drachenfeuer*, *Tintenherz* und *Tintenblut*) wo ansatzweise darauf hingewiesen wird, dass es einen Unterschied zwischen der Unterscheidung richtig und falsch und der Unterscheidung gut und böse gibt und dass nicht nur die Absicht sondern auch das Handeln für die Beurteilung von Belang ist. In den meisten Büchern wird betont oder implizit vermittelt, dass die Zugehörigkeit zum Guten oder Bösen weder durch bestimmte Eigenschaften oder Begabungen, noch durch Herkunft oder Schicksal determiniert ist/sein muss. Die eigene Entscheidung ist entscheidend.

In den untersuchten phantastischen Kinderbüchern gibt es Freiheit, Macht, Böse oft als Entität. Sie ist im Besitz eines Menschen oder ein Mensch versucht ihr zu besitzen. Das Böse, die Macht sind als Entitäten gegeben, sie haben Substanz; sie erscheinen als ontologische und essentialistische Phänomene. Die verschiedenen Räume und Welten, Figuren etc. sind jedoch nicht länger exklusiv in Termini von Gut oder Böse, Hell und Dunkel gefasst. Manchmal entsteht das Böse – wie es für Arendts Denken kennzeichnend ist – in der Sphäre zwischenmenschlicher Beziehungen. Darüberhinaus wird gut und böse auch immer als ethische Kategorie/Bewertung eingeführt.

Bei der Darstellung des Bösen und Schrecklichen wird, wie eben schon erwähnt, die Kinder einiges zugetraut. Die Beschreibung der Kriege, der Machtspiele, der Kämpfe, etc. sind öfters sehr hart und in Detail beschrieben. Hier scheint, ganz anders als z.B. bei realistischen Kinderbüchern, die Frage ob Kinder mit diesen Gewaltdarstellungen umgehen können nicht so in den Vordergrund zu stehen – außer in der Diskussion um die *Harry-Potter* Bücher. So lange das Gute, was selten hinterfragt oder angezweifelt wird, gewinnt und die Gute Seite immer um das Gute weiß, scheint Trost geboten zu sein (vgl. Spinner 2001: 115, Kulik 2005: 257-259).

Der stetige Sieg des Guten in den Texten, scheint in Hinblick auf das Ethische³⁵⁴ problematisch, weil dass Gute in der Realität sicherlich nicht immer "gewinnt", oft auch nicht so einfach und deutlich auszumachen ist. Wie man mit Enttäuschungen umgeht, wenn das Gute nicht siegt, wie zu handeln sei, wenn man nicht eindeutig ausmachen kann, was das Gute ausmacht, wird eher selten gezeigt. Genau das wäre wichtig, um an das Ethische heranzukommen.

³⁵⁴ Sowie auch für entwicklungs-pädagogische Fragen; siehe dazu Kulik 2005: Teil III Funktionen der Phantastik und Fantasy.

5.4.4 Geschichten mit ein *unhappy end*, Geschichten ohne Trost

Provoost (Provoost) fragt sich in ihrem Aufsatz *Uitzichtloosheid en troost, opgroeien tegen wil en dank*, warum Schriftsteller, inklusive sie selbst, immer davon ausgehen, dass Kinder Trost brauchen, warum sie immer gleich die Wunden, die sie verursachen, wenn sie Kindern etwas Schreckliches erzählen, heilen wollen. Weil Kinder mit dem Schrecklichen nicht fertig werden? Weil sie noch wachsen müssen? Warum bieten Schriftsteller Trost, wenn sie selber nicht mehr an eine Lösung glauben? Fördert eine Kinderliteratur, die das Aussichtslose systematisch betont genügend das Wachstum ihrer Leser? Oder beschäftigt sie sich vor allem damit, Ungehorsamkeit und Aufstand zu verhindern, Kinder klein zu halten?

Provoost beantwortet die Fragen, die sie aufgeworfen hat und beruft sich dabei auf pädagogische und ästhetische Argumente. Sie meint zum einen, dass man Kinder zwar oft und häufig trösten, ihnen positive Dinge berichten soll. Es geht ihr nicht darum, Trost und Optimismus abzuschaffen. Jedoch sollen wir nicht immer und nicht unter allen Umständen trösten. Denn das Leben ist manchmal sinnlos, schrecklich, düster.

Als moeder, als kunstenaar, kan ik niet altijd instemmen met die vraag naar status quo. Ik voel een noodzaak om nu en dan, in een paar kinderenboeken in die grote hoop die er te krijgen zijn, dat parapluutje van de troost dicht te klappen en het kind bloot te stellen aan de volle waarheid, de onverbloemde, en die is: heel dikwijls is het leven goed, heel dikwijls is er troost, maar er bestaat ook zoiets als zinloosheid en pech. Er bestaat zoiets als volstrekte, pikzwarte kwaadaardigheid, er zijn leugens, er is hypocrisie, er is een duistere kant aan wat mensen doen. Er is oorlog, ook vandaag, op dit eigenste moment. Het kan best betekenen dat kinderen opstandig worden, subversief, en zich tegen ons keren, maar dat is een prijs die ik wil betalen (Provoost)³⁵⁵.

Wenn man Kinder beim Wachsen helfen möchte, dann muss man sie manchmal auch mit dieser schrecklichen Realität konfrontieren. Und wenn man Kindern die Möglichkeit geben will, durch Literatur zu wachsen, dann darf man darin nicht immer das Schreckliche, das Böse aussparen.

Begrijp me niet verkeerd, ik ben een groot aanhanger van het constructieve en optimistische denken, maar betekent dit dat ik me wil onderwerpen aan het dictaat van het positieve? Het is niet fout te troosten, wel is het fout een kind systematisch tegen zinloosheid af te schermen. Volgt van sommigen dan de reactie: wij doen wat goed voor de lezer is, dan blijven we opvoeders in plaats van kunstenaars (Provoost)³⁵⁶.

³⁵⁵ Übersetzung: Als Mutter, als Künstlerin, kann ich der Frage nach dem Status quo nicht immer zustimmen. Ich spüre die Notwendigkeit ab und zu, in ein paar Kinderbüchern in dem großen Haufen der vorhandenen Kinderbücher, den Trostregenschirm zuzuklappen, und das Kind den ganzen schrecklichen Wahrheit auszusetzen, was heißt: ganz oft ist das Leben gut, sehr häufig gibt es Trost, aber es gibt auch so etwas wie Hoffnungslosigkeit und Pech. Es gibt so etwas wie schwarze Bösartigkeit, Lügen, Hypokritsrie, eine düstere Seite der Handlungen von Menschen. Es gibt Krieg, auch heute, genau in diesem Moment. Es kann durchaus sein, dass Kinder aggressiv werden, subversiv, sich gegen uns kehren, aber das ist der Preis den ich bezahlen will.

³⁵⁶ Übersetzung: Versteh mich nicht falsch, ich bin eine große Anhängerin des positiven und konstruktiven Denkens, aber bedeutet dies, dass ich mich dem Diktat des Positiven unterwerfen muss? Es ist nicht falsch zu trösten, falsch ist es Kinder systematisch gegen Sinnlosigkeit zu beschützen. Folgt darauf die Reaktion von Manchen: "wir tun was gut für die Leser ist", dann sind wir Erzieher und keine Künstler.

Literatur, so Provoost, bietet den Raum über Schreckliches zu erzählen und damit auch fertig zu werden. Wenn wir die Autonomie der Kinderliteratur ernsthaft wollen, dann muss es auch Bücher geben können mit einer Anti-Moral, mit einem unhappy-end, etc. Dabei kommt es vor allem auf die Art der Erzählung an: Ihrer Meinung nach ist es nicht die Geschichte, die erzählt wird, sondern die Weise wie sie erzählt wird, die uns hilft mit dem Erzählten fertig zu werden.

Want we moeten ons niet vergissen. Of we het nu hebben over oorlog, over overstromingen of over dood: de troost zit niet in wat er wordt verteld, maar in het hoe. Het is de manier waarop het is verteld, het esthetische, de kunstvorm, die troost biedt. Zij is de heler van het verhaal. Precies daarom is het verhaal zelf vrijgesteld (Provoost)³⁵⁷.

Anne Provoost verweist in ihrem Essay auf Wim Hoffmans Version/Fassung von dem Märchen Rotkäppchen als Beispiel für eine gelungene Geschichte ohne happy end. Darin flieht Rotkäppchen aus dem Bauch des Wolfes, sie läuft nach Hause und verkriecht sich im Bett mit einer Taschenlampe. Sie traut sich nicht mehr die Augen zu schließen und ihre Taschenlampe auszumachen. Weiter erzählt sie über eine Geschichte die sie für ihren Sohn schreiben will, der bald sieben wird, und worin sie mit dem Negativen experimentieren will: Wie schwierig und problematisch es ist, solch ein Buch für Kinder zu schreiben, selbst wenn man davon überzeugt ist, dass Kinder so etwas brauchen, geht hervor aus ihren Überlegungen, die sie vorab stellt:

Omdat ik hem heel precies ken en weet hoe ver ik kan gaan, ga ik experimenteren met het negatieve. Ik voel de nodige schroom, de hele tijd heb ik het gevoel dat ik iets doe wat niet hoort. Maar ik ga door, ik voel de behoefte hem een prik te geven, daarna laat ik hem weer een tijdje met rust (Provoost)³⁵⁸.

In dem untersuchten Textkorpus gibt es einige Bücher ohne happy end: *Ein Kater schwarz wie die Nacht*, *Kannst du pfeifen, Johanna?*, *Ein Schaf fürs Leben*, *Der Tag, als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, *Rosa Weiß*, wobei nur die zwei letzten Bücher das negative Ende wirklich "gänzlich negativ" lassen.

Sowohl in *Ein Kater schwarz wie die Nacht* als in *Kannst du pfeifen, Johanna?* werden die Protagonisten mit dem Verlust eines Geliebten konfrontiert: Lukas muss sich damit versöhnen, dass sein Kater Munkel weggelaufen ist und nicht zurückkommen wird, Berra und Ulf verabschieden sich am Ende vom Buch von Opa Nils, der gestorben ist. Beide Bücher

³⁵⁷ Übersetzung: Denn wir sollen uns nicht täuschen. Ob wir nun sprechen von Krieg, Überschwemmung oder dem Tod: den Trost bietet nicht der Inhalt sondern die Weise worauf etwas erzählt wird, das Ästhetische, die Kunstform. Diese Sachen sind die Heiler der Geschichte. Genau deswegen ist die Geschichte freigestellt.

³⁵⁸ Übersetzung: Weil ich ihn ganz genau kenne und weiß wie weit ich gehen kann, werde ich experimentieren mit dem Negativen. Ich verspüre die nötige Hemmung, die ganze Zeit habe ich das Gefühl etwas zu machen, was sich nicht gehört. Aber ich mache weiter, ich verspüre das Bedürfnis ihm einen Stich zu verpassen, danach lasse ich ihn wieder in Ruhe.

endigen in diesem Sinne mit einem unhappy end: In beiden Büchern geht es um einen endgültigen, nicht unumkehrbaren Abschied (von Munkel und von Opa Nils), der sehr traurig ist und womit die Protagonisten und die Leser fertig werden müssen. Trostlos und hoffnungslos endigen diese Bücher nicht: In beiden wird ein möglicher Umgang, mit dem Verlust eines Geliebten umzugehen, gezeigt. In *Kannst du pfeifen, Johanna?* ist Nils Tod nicht Anlass zur Verzweiflung, sondern zur Erinnerung an die schöne Zeit, die Berra und Ulf mit Nils verbracht haben.

"Auf jeden Fall hat's Spaß gemacht mit Opa", sagte Berra (47).

Auch das Steigenlassen des Drachens, den sie zusammen mit Opa Nils gebastelt haben, drückt Trost aus und bringt zum Ausdruck, dass Opa Nils bleibende Spuren hinterlassen hat. In *Ein Kater schwarz wie die Nacht* wird ebenfalls die Erinnerung als Quelle des Trostes betont: "Ich habe Munkel, auch wenn er weg ist" (125). Beide Bücher bringen also die Botschaft zum Ausdruck, die auch in dem *kleinen Prinzen* nachzulesen ist: "Und wenn du dich getröstet hast (man tröstet sich immer), wirst du froh sein, mich gekannt zu haben".

Die Geschichte *Ein Kater schwarz wie die Nacht* endet mit den Sätzen:

Es war einfach so, dass er Munkel nie vergessen konnte. Solange er lebte, dachte LUKAS an Munkel und sah ihn davongehen, in das geheimnisvolle und wunderbare Regenwetterland (127).

Es bleibt somit letztendlich doch offen, ob die Geschichte eher mit einer positiven oder negativen Note endet: Einerseits wird am Ende der Geschichte durch diese Sätze noch einmal sehr stark die Rolle der Erinnerung betont, und diese kann als Trost, als Hilfe aufgefasst werden. Andererseits könnte man diese letzten Seiten auch so interpretieren, dass Lukas es nicht wirklich geschafft hat sich von Munkel zu lösen, ihn gehen zu lassen. Denn da steht nicht, dass er Munkel nicht vergessen hat, sondern man liest, dass Lukas Munkel nicht vergessen *konnte*.

Dass in *Kannst du pfeifen, Johanna?* der Tod von Opa Nils nicht Hauptthema ist und so unerwartet, d.h. ohne dass dies in der Geschichte einen großen Vorlauf hat, eingeführt wird, ist für die Kinderliteratur erstaunlich. Obwohl der Tod seit den siebziger Jahren kein Tabuthema mehr darstellt in der Kinderliteratur (siehe z.B. *Mio, mein Mio* und *Die Brüder Löwenherz*³⁵⁹ von Astrid Lindgren) und es mittlerweile ziemlich viele Bücher gibt, die den Tod thematisieren³⁶⁰, bleibt es ein "spezielles" Thema der Kinderliteratur, das nur selten als

³⁵⁹ In beiden Büchern thematisiert Lindgren den Tod, jedoch auf sehr unterschiedliche Weise. In *Die Brüder Löwenherz* tritt die Thematik des Todes sehr viel deutlicher hervor als in *Mio, mein Mio*. Dieses Märchen Astrid Lindgrens ist bis heute umstritten: Immer wieder wurde die Frage diskutiert, ob *Die Brüder Löwenherz* ein lebensverneinendes Buch sei oder den Selbstmord verherrlichen oder gar zur Nachahmung reizen würde

³⁶⁰ z.B. Alex und Alex: Großvater und ich; Hill: Bis dann, Simon; Kübler-Ross: Der Dougy-Brief; MacLachlan: Schere, Stein, Papier; Mebs: Birgit, eine Geschichte vom Sterben; Schwikert: Der Tod ist ein Teil des Lebens;

Nebenthema auftaucht. Die Tatsache, dass der Tod als Thema der Kinderliteratur in den Literaturwissenschaften bislang kaum untersucht wurde, deutet ebenfalls darauf hin, dass der Umgang mit diesem Thema immer noch nicht gänzlich von seiner Tabuisierung befreit ist³⁶¹. Auch wenn *Kannst du pfeifen, Johanna?* am Ende Trost bietet und "positiv" endet, wird darin der Tod nicht verblümt. Gezeigt wird, wie das Sterben zum Leben, zum Älterwerden dazu gehört³⁶². Dabei liegt in diesem Buch weder eine sentimentale Behandlung, noch eine verherrlichende Behandlung des Todes vor. Ohne tränenmuntere Rührseligkeit wird aber dennoch gezeigt, dass der Tod eines geliebten Menschen sehr traurig machen kann, und dass man diesen Menschen sehr vermisst. Die Geschichte beschönigt demnach nichts, ist ehrlich und offen. Überdies konfrontiert dieses Buch den Leser mit der Absurdität/Ungerechtigkeit des Lebens. Denn Opa stirbt genau in dem Moment, wo Berra pfeifen gelernt hat und ihm das voller Stolz zeigen kommen will. "Wenn wir uns das nächste mal treffen, will ich dich pfeifen hören", hat Opa Nils gesagt (37), worauf Berra geantwortet hat: "Ja, das wirst du auch, das verspreche ich dir" (37). Es dauert mehrere Wochen, bis Berra pfeifen lernt. Er übt in Ruhe und als Ulf ihn fragt, ob sie nicht mal wieder Opa Nils besuchen gehen, da verneint er: "Nein, zuerst muss ich doch pfeifen lernen". Doch eines Tages ist es so weit. Berra rennt den ganzen Weg zu Opa Nils und erfährt daraufhin, dass er gestorben ist und man sich am Samstag von ihm in der Kapelle verabschieden kann.

Da wurde Berra so wütend, dass ihm die Tränen in die Augen schossen. Er riß sich aus Tante Toras Armen los.

"Gerade jetzt, wo ich pfeifen gelernt hab und alles!" heulte er.

Dann sagte er auf dem ganzen Heimweg kein Wort mehr.

Er kickte bloß ein paar Steine vor sich hin (S. 40)

Dass Berra in der Kappelle für Opa pfeift, sein Lied *Kannst du pfeifen, Johanna?* zu Abschied pfeift, mildert das Gefühl von Schmerz, welches der Leser verspürt, nur wenig. Hier wird Kindern "een prik gegeven" wie es Provoost ausdrückt.

Stark und Höglund: Meine Schwester ist ein Engel; Vinje und Zahl-Olsen: Pelle und die Geschichte mit Pia; Voss: Schaut Oma aus dem Himmel zu.

³⁶¹ Vgl. Beck 1998: 114; Der Tod, so Beck (Beck 1998), wird im Alltag tabuisiert, obwohl es im Fernsehen, auch für Kinder in alltäglicher Brutalität erscheint. Der Tod ist, so Beck, kein Tabuthema für Kinder, sondern ein Tabuthema der Erwachsenen.

Kinder haben jedoch Fragen zum Tod. Vor allem im Grundschulalter, wo sich das Todesbewusstsein der Kinder entwickelt, durchleben Kinder eine Zeit, in der sie sich sehr intensiv mit diesem Thema auseinandersetzen. In ihren Spielen, Sprachspielen, Fragen und Handlungen versuchen Kinder Antworten zu finden, die dennoch nicht frei von Ängsten bleiben. Denn die Reaktionen der Umwelt drücken häufig aus, dass Sterben etwas Erschreckendes, Bedrohliches sei, über das die Erwachsenen lieber nicht sprechen möchten. Für die Entwicklung eines Verständnisses vom Tod braucht ein Kind aber die Möglichkeit, Erfahrungen mit Sterben und Tod machen zu können. Man schützt Kinder nicht, indem man sie von Sterbe- und Trauerprozessen fernhält.

Weil ich *den Tod und das Sterben* nicht als etwas Erschreckendes, Bedrohliches oder Schreckliches in dem Sinne von etwas Bösem verstehe/auffasse, wurde dieses Thema nicht als eigenständiges Thema in diesem Kapitel untersucht.

³⁶² Vermutet werden kann, dass Opa Nils' Frau schon gestorben ist, ab und zu redet er von ihr, ihr Foto steht auf dem Fensterbrett, mit ihrem Schal machen sie den Drachen.

Ob *Ein Schaf fürs Leben* ein unhappy end hat, hängt vor allem von dem Leser und seiner Interpretation ab, denn erst einmal ist es vor allem eine Geschichte mit offenem Ende. Wolf hat Schaf gewarnt, dass es vor Sonnenaufgang weggehen soll, weil es sonst in großer Gefahr schwebt. Schaf tut, was Wolf ihm sagt und folgt der glitzernden Spur des Schlittens zurück nach Hause. Die Sonne scheint und "der Schnee schien aus tausenden winzig kleinen Diamanten zu sein". Auf den ersten Blick erscheint das Ende als happy end: Schaf hat überlebt, ist nicht von Wolf gefressen worden! Schaut man sich die Zeichnung an, so sieht man, wie Schaf deutlich seine Fußspuren in dem Schnee hinterlässt. Die Spur, die es zurück nach Hause verfolgt, kann auch Wolf benutzen. So lange es nicht erneut zum schneien anfängt – oder zu tauen - schwebt Schaf immer noch in Gefahr. Dass diese Gefahr reell und ernst genommen werden muss/will, und nicht einfach im Sinne von "naja, so was wird jetzt wohl doch nicht mehr passieren" unter den Tisch gekehrt werden kann, hängt mit Wolfs Aufforderung zusammen von ihm wegzugehen, weil er sich selbst nicht trauen kann, Schaf nicht zu fressen, wenn seinen Hunger noch größer wird. Die Sicherheit nach einem guten Ausgang wird dem Leser verweigert; man könnte sogar meinen, dass die Geschichte suggeriert, dass Wolf Schaf dennoch fressen wird. Die Geschichte fordert somit auf, Unbestimmtheit aushalten zu können; Unbestimmtheit bedeutet zum einen, dass man nicht zur Sicherheit gelangen kann, aber sie ist es zum anderen auch, die die Begebenheit zwischen Schaf und Wolf ermöglicht hat. Ob man dies nun als happy oder unhappy end auffassen möchte, wird dem Leser überlassen.

Überträgt man die Geschichte zu 100 Prozent auf zivilisatorische Konflikte heterogener Gruppen, wie manche Rezensenten es tun (siehe dazu 3.4.3. Der Dritte, der Feind), so scheint die Geschichte – obwohl sie mit freundlichem Sonnenschein endet - eine sehr pessimistische und aussichtslose Botschaft zu verkünden, nämlich, dass es zwischen heterogenen Gruppen – mit unterschiedlicher Macht - keinen Frieden geben kann. Ich bin jedoch sehr skeptisch, ob man anstelle von Schaf und Wolf gleich ganze (politische, ethnische, etc.) Gruppen von Menschen stellen kann. Dennoch scheinen Schaf und Wolf, interpretiert man die Geschichte auf diese Weise/dieser Ebene, aufzugeben – weil es unmöglich erscheint - was Romeo und Julia sich zu erkämpfen versuchten: ein gemeinsames Leben. Wo Romeo und Julia an ein gemeinsames Leben glauben, obwohl sie von verschiedenen Clans stammen, und es ihre Umgebung ist, die sie daran hindert, sind es in dieser Geschichte vor allem Wolf, aber auch Schaf selbst, die diese Aussichtslosigkeit auf ein gemeinsames Leben akzeptieren.

Der Tag, als ich lernte die Spinnen zu zähmen und *Rosa Weiß* sind Geschichten mit einem unhappy end, dass so stehen gelassen wird und wo nicht versucht wird, über das Ende hinweg zu trösten.

In *Der Tag, als ich lernte die Spinnen zu zähmen* verrät Meechen ihren Freund, Rainer, um wieder dazu gehören zu können (siehe dazu auch 3.3. Persönlich und Intim. Wo bleibt dabei das Ethische?, 4.3.1. Typologien und 4.3.3 Literarische Formen, erzählerische Vermittlung).

Sie sitzt mit den anderen unter der Brücke und nennt ihn ein Spielverderber, einen Schlappschwanz, einen ganz krummen Hund. Bis er plötzlich vor ihnen steht:

(...) kalkweiß im Gesicht, schwarze Wutaugen, die Lippen so fest zusammengepresst, dass sie nur noch ein schmaler Strich waren... und dann hob er die Hand mit dem Stein... (86).

So beginnt die Geschichte, und so endet sie auch. Meechen erzählt, wie es damals doch alles ganz anders angefangen hat, wo der Sommer noch neu war und die Kellerkatze in dem Keller wohnte. Meechen erzählt, wie es dazu kommen konnte, dass sie ihren besten Freund verrät. Obwohl Meechen Rainer noch davon überzeugen kann, den Stein nicht zu werfen, widerspricht sie ihm nicht, wenn er "Verräterin" keucht, sie unternimmt oder sagt nichts um zu zeigen, dass sie ihn immer noch mag, sie läuft ihm nicht hinterher, sondern lässt ihn gehen:

Und ich sah noch einmal seinen Rücken, und ich sah, dass er ganz schmale Schultern hatte, und wäre die Mauer nicht hinter mir gewesen, diese raue Viaduktsteinmauer, dann wäre ich weggelaufen und nie wiedergekommen. Nie im Leben. (87)

Aussichtslos ist diese Geschichte, meiner Meinung nach, dennoch nicht, hoffnungslos ebenfalls nicht, denn an vielen Punkten erlaubt und ermöglicht die Geschichte den Gedanken, dass man auch anders hätte handeln können, man sich anders hätte entscheiden können. Verschonen tut sie jedoch nicht: Jede Wahl hätte Schmerzen, Verrat und Schwierigkeiten mit sich gebracht, mit jeder Wahl wäre Meechen jemandem nicht gerecht geworden. Der Leser bleibt mit einem Kloß im Hals stehen.

Alle bis jetzt vorgestellten Geschichten sind, meines Erachtens, gelungene Versuche in Kinderbüchern, nicht immer alles eiteln Sonnenscheins sein zu lassen. An den Beispielen kann aufgezeigt werden, wie es in der Kinderliteratur möglich ist, nicht immer gleich die Wunden zu heilen, die Geschichten verursachen können, wenn sie Kindern etwas Schreckliches erzählen. Es scheint in der Kinderliteratur möglich zu sein, nicht alles zu positivieren und dennoch damit Kinder in ihrer Lebewelt zu erreichen, ohne sie jedoch zu verängstigen, zu erschüttern. Die ausgearbeiteten Beispiele zeigen, dass es möglich ist "Negativ(er)es" zu erzählen und dabei nicht nur der Geschichte/dem Thema, sondern auch den Kindern gerecht zu werden.

Wie weit aber kann man darin gehen? Muss Alles können? Sind Kinderbücher für Kinder lesbar, die keinerlei Elemente der Hoffnung beinhalten?

Rosa Weiß (siehe für umfangreichere Analyse weiter unten) bringt die Sinnlosigkeit und Absurdität des Krieges zum Ausdruck³⁶³. Dies wird ganz deutlich am Ende der Geschichte,

³⁶³ Vgl. O' Sullivan 2005 : "*Rose Blanche* is a pacifist book that portrays history through German eyes, a view not commonly presented in Allied history. It shows the suffering in the inhuman camps, the mutilation of

wo das Mädchen Rosa Weiß erschossen wird von den Befreiungssoldaten. Rosa Weiß hat, so oft sie konnte, den Menschen im KZ etwas zu essen gebracht. In dem Moment, wo der Krieg zu Ende scheint und Rosa Weiß feststellt, dass das Lager aufgelöst wurde, wird sie erschossen von Soldaten, für die der Feind überall sein kann. Vom Leben kann man nicht erwarten, dass es gerecht ist, Krieg leitet zu Absurdität. Diese Geschichte wird in diesem Sinne ihrer Thematik gerecht: Krieg ist schrecklich, führt zu Absurditäten und Übelständen, etc. Dennoch dringt sich beim Lesen der Geschichte die Frage auf, wie das Ende zu verstehen und auch zu bewerten ist. Das Rosa Weiß stirbt wird zum einen sehr vage gelassen. Guckt man sich nur die Zeichnungen an, so kann daraus nicht abgeleitet werden, dass Rosa erschossen ist. Auch im Text wird dies nur angedeutet. Es stellt sich weiter die Frage, warum diese Geschichte überhaupt so enden muss/so beendet wird³⁶⁴. Es hätte viele andere Möglichkeiten gegeben. Warum wird diese Geschichte mit diesem Ende, auf diese Weise erzählt? Warum trifft Rosa als sie nach dem Winter beim Lager ankommt keine Überlebende, die jetzt frei sind? Was bedeutet es, dass sie am Ende erschossen wird? Wird sie am Ende bestraft für ihre Neugierde und ihr Mitleiden? Dürfte sie nicht wissen oder weiter erzählen, was dort alles stattgefunden hat? Oder soll das Ende daher interpretiert werden, dass man sich besser nie mit Sachen auseinander setzt, die von oberhalb ausgeführt werden, weil man da immer den Kürzeren zieht? Oder zeigt es letztendlich doch, dass es ihm Krieg keine wirklich gute Seite gibt? Da diese Geschichte sich richtet an Kinder ab 5 Jahren, stellt sich hier überdies die Frage ob sie wirklich so junge Kinder gerecht wird.

Provoost schreibt:

Meer nog: als de literatuur voor kinderen de vergelijking met literatuur voor volwassenen wil doorstaan moet elke vorm van zelfcensuur moeten worden afgegooid. Misschien komen we wel bij het politiek incorrecte, in volgorde van subversiviteit zou dat dan kunnen zijn: een kinderboek dat reageert tegen monogame liefde, een kinderboek dat zich afzet tegen zelfopoffering en trouw aan het gegeven woord, en - wellicht het 'ergste' - een kinderboek dat onverdraagzaamheid etaleert. Waarom niet een verhaal voor kinderen over een wandaad die in iets goeds eindigt (...). (...) Kan er een boek worden geschreven over een kind dat herhaaldelijk steelt en niet wordt betrapt? Is het na Dutroux nog denkbaar dat we een boek op de markt brengen over een klein meisje dat een volwassen man verleidt? (Provoost)³⁶⁵.

soldiers, and the destruction of the town. There are no victors in Innocenti's book, only losers in war; with it he wanted to say, "Basta guerra, basta" (Letter)." (155)

³⁶⁴ Sowohl in der Fachliteratur als auch aus den vielen Gesprächen, die ich mit unterschiedlichen Leuten über dieses Buch führte, geht hervor, dass dieses Ende sehr kontrovers diskutiert wird und auch oft als problematisch erfahren wird.

³⁶⁵ Übersetzung: Mehr noch: wenn die Kinderliteratur einen Vergleich mit der Erwachsenenliteratur durchstehen will, muss sie jede Form von Selbstzensur zurückweisen. Vielleicht kommen wir dadurch zum politisch Inkorrekten, mit steigender Subversivität könnte das sein: ein Kinderbuch, das reagiert gegen monogame Liebe, ein Kinderbuch das sich versetzt gegen Treue für das gegebene Wort und Selbstopferung und – wahrscheinlich das Schlimmste - ein Buch das Intoleranz predigt. Warum nicht eine Geschichte für Kinder über eine Untat die mit etwas Gutem endet (...). (...) Kann ein Buch geschrieben werden, über ein Kind, das mehrmals stiehlt und nicht ertappt wird? Ist es nach Dutroux noch denkbar, dass wir ein Buch herausgeben, über ein kleines Mädchen, das ein erwachsenen Mann verführt.

Es sind sehr schwierige, kontroverse und provozierende Fragen, die Provoost stellt, Fragen, auf die ich hier nicht tiefer eingehen möchte. Worum es mir hier geht, ist die Überlegung, ob es wirklich so sinnvoll ist, Kinderliteratur auf allen Ebenen mit Erwachsenen-Literatur zu vergleichen und jede Form von Selbstzensur abzulehnen, wie es Provoost vorschlägt. Warum dann noch von *Kinderliteratur* sprechen? Liegt die Besonderheit der *Kinderliteratur* nicht genau darin, dass sie Wege und Mittel sucht, ein Thema, eine Geschichte so darzustellen, dass sie ästhetisch reizvoll, dem Thema gerecht wird *und* für Kinder zugänglich ist? Beinhaltet dies nicht auch, dass es bestimmte Themen gibt, die nur sehr schwierig auf kindgerechte Weise darzustellen sind und wenn die Darstellung nicht gelingt, man es besser lassen kann? Bedeutet dies weiterhin nicht ebenfalls, dass Darstellungsweisen, die in der Kinderliteratur zum Tragen kommen, von Kindern aber nicht oder kaum erschlossen werden, problematisch sein können?

Es gibt Kinderbücher, bei denen man das Gefühl bekommt, dass es an erster Stelle "Erwachsenenkinderbücher" sind, die sich der Form der Kinderliteratur/Bilderbücher bedienen³⁶⁶ (wie z.B. *Die Kinder am Meer*, *Erikas Geschichte*). Solche Geschichten soll es durchaus geben können, sie sind für Erwachsene sogar manchmal sehr interessant, es stellt sich aber die Frage, ob sie an ihren Ziel – nämlich Kinder zu erreichen - nicht vorbeischießen und ob es vielleicht nicht paradox ist, diese Bücher als *die* Bilderbücher oder *die* Kinderbücher schlechthin zu bezeichnen und zu diskutieren.

5.4.5 Die Darstellung des Holocaust in der Kinderliteratur³⁶⁷

"Es ist kein schwierigeres Thema für Kinder- und Jugendbücher denkbar als das des Holocaust (Shoah)", so schreibt Dahrendorf in der Einleitung des Heftes *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur* (Dahrendorf 1999b: 2). Nicht nur haben sich die bedeutendsten Kronzeugen-Autoren des Holocaust auf hohem Niveau mit der Frage beschäftigt, ob der Holocaust überhaupt literarisch darstellbar sei; da wir es hier mit Literatur für Kinder zu tun haben, tun sich auch Fragen bezüglich der Zumutbarkeit (wie viel und was ist Kindern zuzumuten) und der Aktivierung des Positiven auf (es besteht die Gefahr auf Bagatellisierung) (Dahrendorf 1999b, Heyl 1999: 120). Obendrein ist das Thema *Holocaust* immer noch ein Tabuthema der Erwachsenen und der Gesellschaft (Beck 1998, Kestenberg 1998, Zindler 1999: 45). Gleichzeitig leben wir in Zeiten, in denen Zeitzeugen immer seltener werden, so dass ebenfalls der Kinderliteratur vermehrt die Aufgabe zugeschrieben wird, Erinnerungen zu konservieren, zu verarbeiten und weiterzugeben.

³⁶⁶ An sich ist damit nicht gesagt, dass Kinder diese Bücher nicht verstehen können und von diesen Büchern unbedingt ferngehalten werden müssen.

³⁶⁷ Die Darstellung des Holocaust wird hier als ein Beispiel herangezogen von Möglichen Themen in Kinderbüchern, die das Böse behandeln.

Seit den 70er Jahren findet das Thema der Verfolgung und Drangsalierung von Juden zunehmend Eingang in die Kinder- und Jugendliteratur. In den 80er und 90er Jahren, 40 bis 50 Jahre nach Ende des zweiten Weltkrieges, gab es sowohl in der deutschsprachigen wie in der übersetzten Kinder- und Jugendliteratur einen bedeutenden Aufschwung bezüglich des Themas Holocaust³⁶⁸. Mittlerweile gibt es zahlreiche Kinderbücher, die das Thema des Holocaust behandeln (vgl. Dahrendorf 1999c).

Einen eigenen Komplex bilden – seit den 80er Jahren – die (meist Bilder-)Bücher für Vorschul- und Grundschulkinder, von denen vor allem "Rosa Weiß" von Roberto Innocenti (aus dem Französischen 1986) wegen seiner eigenwilligen veristischen Formgebung und "Das Kind im Koffer" von Ilse Burfeind (1987, nach dem DDR-Erfolgbuch "Nackt unter Wölfen" von Bruno Apitz) wegen seiner konsequenten Einstellung auf das Wahrnehmungsvermögen von Vorschulkindern diskutiert und kritisiert wurden (Dahrendorf 1999a:27)

Wo es sich in den 70er Jahren in der deutschen Kinderliteratur vor allem um Schulgeschichten von Diskriminierung und Ausgrenzung, von auseinanderbrechenden Freundschaften und Entfremdung zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Kindern im Dritten Reich handelt, Geschichten also mit sehr starken identifikatorischem Ansatz, sind in den letzten Jahren solche Versuche einer Fiktionalisierung zugunsten von Erzählungen Überlebender und Zeugnissen beispielhafter Spurensuche zurückgetreten (Dahrendorf 1999a, Zindler 1999: 40). Jedoch ist bis heute die kinderliterarische Auseinandersetzung über die Darstellungsweise des Holocausts in der KJL, die Ende der 80er Jahre in der Shavit-Dahrendorf-Kontroverse um Hans-Peter Richters Buch *Damals war es Friedrich* (Dahrendorf und Shavit 1988) aufflammte, nicht abgerissen. Auf der einen Seite geht Dahrendorf vor allem auf die Entwicklungsgeschichte der KJL mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust ein und teilt dabei der neueren Literatur eine aufarbeitende und aufklärende Intention zu. Auf der anderen Seite fordert die israelische Literaturwissenschaftlerin Shavit eine schonungslos offene Darstellung der historischen Wirklichkeit und kritisiert die schönfärberischen Klischees, die sie überwiegend in der deutschen KJL abgebildet sieht³⁶⁹. Während ausländische KJL versuche, so Shavit (Shavit 1988), allmählich alle Aspekte des Holocausts zu beschreiben und sie als geschichtliche Elemente im geschichtlichen Bewusstsein zu verankern, hält die deutsche Jugendliteratur nur einzelne Themen wach und sie zielt (unbewusst) auf das Vergessen.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung über Holocaust und Antisemitismus als Thema in der KJL fällt auf, dass oft nur die rein thematische Seite, das *Was* der Erzählung und

³⁶⁸ Dies hängt zusammen mit einer neuen Intensität und Ehrlichkeit, die insgesamt in der öffentlichen Diskussion zur Holocaustthematik feststellbar ist.

Die deutschsprachigen Originalwerke zu dem Thema Holocaust, vor allem in der Anfangsphase, sind häufig charakterisiert durch eine Ambivalenz zwischen guter Absicht, die Wahrheit zu enthüllen und gewissen Abmilderungen (Dahrendorf 1999a: 22-24).

³⁶⁹ Für eine detaillierte Beschreibung der Kontroverse siehe Eckhardt und Vey 2004; vgl. dazu Zindler 1999: 41

pädagogische Fragen Gegenstand der Diskussion sind. Das *Wie* der Darstellung wird weniger diskutiert. Jedoch, wie noch zu zeigen sein wird, sind erzählästhetische Erwägungen und Überlegungen unabdingbar, will man pädagogische und moralische Fragen (bezüglich des Umgangs mit dem Holocaust) behandeln.

Auf Roberto Innocentis beide Kinderbücher über den Holocaust *Rosa Weis* und *Erikas Geschichte* möchte ich hier noch einmal genauer eingehen, weil dieser Bücher Fragen nach den Grenzen der Darstellung des Themas für Kinder aufgeworfen werden und ein Versuch unternommen werden kann, diese zu beantworten³⁷⁰. Eine Beschreibung der beiden Bücher befindet sich im Anhang (Anhang 3).

Frage der Zumutbarkeit. Aus pädagogischer Sicht wird bei der Behandlung des Holocaust im Kinderbuch immer auf die Gefahr hingewiesen, die Kinder zu überfordern, mit Informationen zu überfluten. Heyl, Quindeau, etc. (Heyl 1998, Quiendeau 1998) sprechen sich deshalb gegen die Behandlung dieses Themas mit Kindern im Vor- und Grundschulalter aus. Geschichten über den Holocaust sind Kindern im Vor- und Grundschulalter nicht zumutbar.

Einschlägige Erfahrungen haben immer wieder gezeigt, dass Kindern die auf die systematische Ermordung und das Zerschneiden von Menschen ausgerichtete NS-Politik nicht vermittelt werden kann. (...) Unabhängig davon sind sie emotional überfordert, wenn sie grauenvollen Bildern begegnen, die beispielsweise durch eine Erschießungswand, eine Gaskammer oder die Verbrennungsöfen eines Konzentrationslagers entstehen. Schule ist geradezu aufgefordert, sich schützend zwischen die Kinder und das Grauen in den Konzentrationslagern zu stellen (Rathenow und Weber 1995: 21)

Sind Bücher wie *Rosa Weiß* und *Erikas Geschichte* eine Zumutung, eine Überforderung für Kinder? Sollen Kinder in der Tat fern gehalten werden von diesem Teil der Geschichte "bis sie alt und groß genug sind"?

Verschiedene Ebenen und Perspektiven müssen miteinander im Gespräch verknüpft werden, will man dieser Frage gerecht werden. Mit anderen Worten, scheint es notwendig, sich folgenden moralischen, pädagogischen und ästhetischen Fragen zuzuwenden, um sie danach miteinander zu verknüpfen:

- Sollen wir mit Grundschulkindern über den Holocaust reden?
- Wie können wir mit Kindern darüber reden? Diese Frage kann nur in Zusammenhang mit der Frage nach der ästhetischen Darstellung beantwortet werden.
- Wird diese "kindgerechte" Darstellung dem Thema gerecht?

³⁷⁰ Ich basiere mich hier u.a. auf die Auseinandersetzungen von Thiele (Thiele 1994), Armbröster-Groh (Armbröster-Groh 1999) und O' Sullivan (O' Sullivan 2005) und auf viele Gespräche, die ich mit deutschen und nicht-deutschen Erwachsene über beiden Bücher führte.

Sollen wir mit Grundschulkindern über den Holocaust reden? In dem Nachwort zu ihrem Bilderbuch *Als ihre Großeltern noch Kinder waren* (1993) vertritt Kerstenberg, Psychoanalytikerin, die These, dass Kinder sich auch ohne den expliziten Einfluss von Erwachsenen Wissen aneignen. In den Medien wird von Antisemitismus erzählt, in der Umgangssprache taucht das Thema Holocaust auf³⁷¹. Kinder erfahren bewusst oder unbewusst (Vieles) über den Holocaust, sind aber oft nicht in der Lage, darüber zu sprechen oder ihre Fragen zu formulieren, weil sie ahnen, dass Erwachsene nicht gerne darüber sprechen (Kerstenberg 1998: 71). Bruchstückhaftes Wissen, das die Kinder so aus Medien und Umwelt erhalten kann zu diffusen oder direkten Ängsten führen, wenn die Informationsfetzen nicht verarbeitet werden, und das Tabu, darüber zu sprechen, erhalten bleibt (Beck 1998: 111; vgl. Hertling 1998: 317-318). Der Einfluss, den Medien auf Kinder jeden Alters ausüben, lässt es Dagan³⁷² (Dagan 1998: 36; siehe auch 40) unmöglich erscheinen, sie vor der beängstigenden Auseinandersetzung mit diesem Thema gänzlich zu bewahren.

Ein weiterer Grund, schon mit Grundschulkindern über den Holocaust zu sprechen, liegt darin, dass Kinder Recht darauf haben darüber reden zu können, wenn sie das möchten. Kinder, meint Hertling, sollen grundsätzlich auf Fragen ehrliche Antworten bekommen, um ihnen zu zeigen, dass man schwierigen Problemen nicht aus dem Weg geht (Hertling 1998: 324). In Stenders Worten:

Ich teile die Ansicht, dass das Kind Recht darauf hat geschützt zu werden, und dass es wichtig ist, die Seele eines Kindes rein zu erhalten, solange es irgend geht. Doch eine Seele, so meine ich mit Judith Kerstenberg, bleibt nicht allein durch Unwissenheit rein – und vor allem: Eine Kinderseele verkommt nicht durch die Vermittlung verdauter Erfahrung, seitens der Eltern oder Großeltern, und seien es auch schlimme und tragische Inhalte. Mein Eindruck ist, dass Kinder an ganz anderen Sachen Schaden nehmen, aber nicht, indem man ihren Fragen – auch nach bedrückenden Inhalten begegnet (Stender 1998: 161-162).

Drittens fordert die historische Ungeheuerlichkeit selbst eine Behandlung heraus. Margolis (Margolis 1998: 286) weist darauf hin, dass wir Kindern diese Geschichte nicht ersparen können, denn wir können dieses Geschehen nicht durch Wegschauen zum Verschwinden bringen, "geschweige denn ungeschehen machen". Die Geschichte zwingt uns dazu, sich mit ihr auseinanderzusetzen, sie zu verarbeiten und ihr verantwortlich entgegenzutreten. Es sei wichtig darauf hinzuweisen, dass in Deutschland, im Land auch der Täter, Mitläufer und Zuschauer, sich immer auch sehr stark die Frage von Schuld und Verantwortung auftut. Zwischen Schuld und Verantwortung muss unterschieden werden. Kinder sind nicht schuldig, sie müssen aber zur Verantwortlichkeit für eine gerechtere Zukunft erzogen werden (siehe dazu auch Kerstenberg 1998). Nur wenn Erwachsene in der Lage seien, zuzugeben, dass sie,

³⁷¹ Rommelspacher (Rommelspacher 1998: 50) nennt als Beispiel die Bedrohung: "Dich hat man vergessen zu vergasen".

³⁷² Israelische Psychologin und Auschwitzüberlebende.

dass die Vorfahren etwas falsch gemacht haben, können auch Kinder lernen, eigene Fehler einzugestehen und in Zukunft zu vermeiden: Sie lernen Verantwortung zu übernehmen.

Es gibt, so geht aus dem Vorhergehenden hervor, gute Gründe, mit Kindern über den Holocaust zu sprechen, und es demnach auch als Thema in die Kinderliteratur aufzunehmen. Zwei kritische Anmerkungen sollten jedoch der Argumentation hinzugefügt werden.

Erstens ist mit der Feststellung, dass man über den Holocaust sprechen muss, noch nicht entschieden, ob man als Erwachsene (als Eltern, als Lehrer, etc.) dieses Thema selbst ansprechen soll³⁷³ oder ob man eher Anmerkungen, Fragen der Kinder (wenn Kinder z.B. was in der Schule gehört haben oder im Fernsehen gesehen haben) abwarten soll, um darauf dann zu reagieren³⁷⁴. Kinderbücher erfüllen beide Zwecke.

Zweitens kann man sich die Frage stellen, warum in diesem Kontext fast nur die Rede vom Holocaust ist. Der Holocaust ist zweifellos einer der schlimmsten Genozide, der je stattgefunden hat. Die industrielle/perfektionierte Weise, in der die Morde ausgeführt wurden, ist ohne Beispiel. Festgestellt werden kann, dass der Holocaust eine enorme Wirkung/Einfluss auf das Selbstbild der westlichen Gesellschaft gehabt hat. Da diese Genozide durch die deutsche Nation ausgeführt wurden, ist die Auseinandersetzung mit diesem Teil der Geschichte für die Deutschen eine sehr schwierige.

Dennoch, der Holocaust ist nicht der einzige Genozid in der Geschichte. Gie van den Berghe stellt in seinem Buch *De uitbuiting van de Holocaust* eine beschränkte Liste von grausamen Genoziden des 20. Jahrhunderts zusammen: die Sowjetunion (66 Millionen Opfer), die Türkei (der Mord an eineinhalb Millionen Armeniern), Bangladesh, Kambodscha, Burundi, etc. – die Liste datiert von vor dem Bürgerkrieg in Ex-Jugoslawien und dem Völkermord in Ruanda (van den Berghe 2001: 140). Leider haben auch hier auf breiter Basis Bestialitäten stattgefunden. Wenn es Kinderbücher über den Holocaust gibt, sollte es dann nicht auch Kinderbücher über diese Genozide geben? Denn das Leiden einer bestimmten Gruppe von Opfern, nämlich den Juden, als *schlimmstes* und sogar *unvergleichbares* Leiden darzustellen und zu benennen, ist vielleicht verständlich, historisch und ethisch jedoch unhaltbar³⁷⁵.

Ich möchte an dieser Stelle diese Frage weder positiv nur negativ beantworten; eher möchte ich darauf hinweisen, dass der Holocaust einen besonderen Stellenwert einnimmt und auf einzigartige Weise, mit spezifischen Werten und Normen begegnet wird. Man kann sich durchaus vorstellen, dass die Darstellung des Holocausts im Kinderbuch anders diskutiert und beurteilt werden würde, als die Darstellung eines anderen Genozide.

In dem breiteren Kontext des Themas Krieg, in dem der Holocaust behandelt wird, kann vorhin gestellte Frage ebenfalls aufgeworfen werden. Wenn wir mit Kindern über den zweiten

³⁷³ Vgl. Heyl 1996: 26.

³⁷⁴ Vgl. Garlichs und Leuzinger-Bohleber Ibid.: 50, Hertling 1998: 324.

³⁷⁵ Den Holocaust mit anderen Genoziden zu vergleichen, bedeutet weder, ihn zu bagatellisieren, noch, ihn damit gleichzustellen, gleichzuordnen, sondern ihn deutlich und relativ zu machen –was, so van den Berghe (van den Berghe 2001), Einmaligkeit nicht ausschließen muss.

Weltkrieg reden, sollten wir dann nicht auch z.B. den Irakkrieg, die Intifada in Israel und Palästina ansprechen? Soll es über dieses Thema nicht auch mehr Bücher geben?

Wie können wir mit Kindern über den Holocaust reden? Wie kann der Holocaust im Kinderbuch dargestellt werden? Wo es sich herausstellt, dass es gute Gründe dafür gibt, mit Kindern über den Holocaust zu sprechen, öffnet sich eine weitere Frage, die Frage nach der Zugänglichkeit des zu Thematisierenden, die mit Bezug auf die Kinderliteratur unvermeidlich mit der Frage nach der Darstellung verbunden ist. In den Beiträgen von z.B. Badmor, Beck, Dagan und Dahrendorf (Badmor 1998, Beck 1998, Dagan 1998, Dahrendorf 1999b), die alle versuchen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie man - ohne die Kinder zu überfordern - sich doch mit ihnen dem Thema Holocaust nähern kann, wird dies schnell deutlich.

Aus der Betrachtung von Innocentis Büchern ergeben sich mehrere Diskussionspunkte: die Reduzierung des Themas, Erfahrungsangebote in Bildern und Text, Betonung von positiven Elementen in der Geschichte.

Reduzierung des Themas. Fangen wir mit seiner Darstellung der KZ-Thematik an. In *Rosa Weiß* werden die KZs mit ihren Insassen nur zweimal abgebildet, dazu gibt es zwei Abbildungen des aufgelösten Lagers.

Die Geschichte erzählt nicht, wer diese Menschen sind, warum sie Hunger haben, was sie hinter dem Stacheldraht machen. Im Text wird lediglich der gelbe Stern, den viele tragen, erwähnt, nicht erklärt. Das Wort KZ wird nicht benutzt. Die bildlich dargestellten KZ-Insassen bleiben namenlos hinter Stacheldraht und ihr weiteres Schicksal nach der Auflösung des Lagers wird nicht angesprochen. Die Bilder wirken sehr beklemmend und erschreckend. Ob es hier wirklich um KZ geht, ist den Bildern auch nicht eindeutig zu entnehmen, es wird aber von allen Kommentatoren, auf Basis von Innocentis Aussagen, angenommen.

In Erikas Geschichte wird das KZ sogar gar nicht gezeigt. Man sieht nur, wie schon angemerkt wurde, wie der Zug in das Tor von Auschwitz-Birkenau einfährt.

Lediglich Sätze wie "Viele wurden erschossen. Viele wurden verhungern gelassen. Viele wurden verbrannt oder vergast", "Hatten sie geflüsterte Gerüchte über die so genannten Todeslager gehört?", "Auf ihrer Fahrt in den Tod warf meine Mutter mich ins Leben" weisen sprachlich darauf hin, dass der Zug zum KZ fährt.

Dass Innocenti ein KZ überhaupt darstellt, ist sicher für die Zeit, in der das Buch *Rosa Weiß* erschienen ist, außergewöhnlich. In vielen Kinder- und Jugendbüchern wurde und wird dieses Thema ausgespart, obwohl es ein wichtiger Bestandteil der nationalsozialistischen Rassenideologie war. Zu Recht wird von manchen Autoren kritisiert, dass es in manchen

dieser Kinderbücher nicht mehr um eine kindgerechte Darstellung, sondern um Verschweigen und Verzerren bestehender Tatsachen geht (Shavit 1988, Eckhardt und Vey 2004). Während manche Kritiker meinen, dass KZs nichts in Kinderbüchern zu suchen haben, werfen andere Autoren Innocenti vor, die KZ-Problematik nicht genügend und gelungen zu eröffnen, weil vieles dieser grausamen Realität draußen bleibt.

Exkurs: Reduzierung der Thematik Holocaust (siehe Anhang 3)

Innocenti ist es meiner Meinung nach in der Tat nicht wirklich geglückt, die KZ-Problematik genügend und gelungen zu eröffnen, weil er die KZ-Problematik zwar erwähnt, sie jedoch nur streift. Das nur andeuten ist problematisch, weil diese Geschichten sich schon an Kinder ab 5 (*Rosa Weiß*) und 6 (*Erikas Geschichte*) Jahre wenden, an Kinder also, die (meistens) das Hintergrundwissen um die NS-Zeit und die KZs nicht haben. Für diese Kinder ist die Geschichte *Erikas Geschichte* sowie große Teile der Geschichte *Rosa Weiß* gänzlich unverständlich. Das Buch wirft, meiner Meinung nach, so viele Fragen auf, dass Kinder nichts damit anfangen können, wenn sie vorab nicht schon über die NS-Zeit und die KZs geredet haben. Selbst wenn eine *ideale Situation* gegeben ist, in der Kinder gemeinsam mit Erwachsenen dieses Buch lesen³⁷⁶, verfehlt diese Geschichte meines Erachtens teilweise die Kinder und sie wird insofern auch der Thematik und den Opfern nicht gerecht, weil zu viel erklärt werden muss, bevor die Geschichte überhaupt für Kinder verständlich wird. Diese Kritik hängt in Bezug auf *Rosa Weiß* stark mit dem sachlichen Charakter des Buches zusammen. Dadurch dass die Geschichte den Anschein erweckt ein Sachbuch zu sein, die Geschichte sehr neutral erzählt wird, keine Gefühle dargestellt werden, etc., bekommt den Leser den Eindruck, dass das Buch erzählt, wie es während den Krieg passieren konnte, dass jeder der Nazis unterstützte indem sie einfach so weiterlebten wie vorhin. Niemand wusste von den Menschen in den KZ, niemand wollte etwas von ihnen wissen. Das scheint die Geschichte auf eine neutrale Weise zu erzählen. Dennoch ist die Erzählweise auf keinen Fall neutral, genau deswegen weil der Leser nichts weiß von den KZ-Insassen, von den Soldaten, von der Räumung des Lagers. Was der Leser weiß, ist was Rosa sieht. Was genau erzählt die Geschichte, ist die Frage die sich meines Erachtens nach dem Lesen aufdringt.

In *Rosa Weiß* wie in *Erikas Geschichte* werden (bewusst) keine grausamen Szenen dargestellt und beschrieben, Innocenti versucht die Problematik des KZ darzustellen, indem er sie nicht oder kaum darstellt. Diese Weise des Darstellens funktioniert jedoch nur, wenn man schon einiges, sogar ziemlich viel über diese Problematik weiß. Zum einen wirken die wenigen Bilder des KZ in *Rosa Weiß* sehr beklemmend und beeindruckend. Machen diese Bilder

³⁷⁶ Vgl.: There is a gap between Rose's limited grasp of events, as narrated in the verbal text, and the details we can see in the pictures. Innocenti conceived *Rose Blanche* as a book that asks questions, providing "an invitation to respond" (Letter). He imagined an ideal reading situation of children and adults together, with the children asking only what they need to know and the adults—parents, grandparents, or teachers—giving what answers they can or want to provide (O' Sullivan 2005).

neugierig darauf, zu wissen, wer diese Menschen hinter dem Stacheldraht sind? Möchte man mehr über sie wissen, ihre Geschichte kennen lernen? Oder erschrecken diese Bilder? Machen sie Angst vor den Menschen hinter dem elektrischen Stacheldraht? Diese Sorge, dass die Geschichte der Insassen des KZs unberedet bleibt, abschreckt, im Hintergrund verschwindet, ist vor allem von der israelischen Leserschaft kritisiert wurden.

At least eleven different translations of *Rose Blanche* have been published to date, with a Korean one due to be published in 2005, but there are no translations of *Rose Blanche* into any Slavic language or into Hebrew. In discussion after the CLISS lecture with participants from Israel, the point was reinforced that this picture book is ultimately a story of a "righteous Gentile" (Walter and March 47). The readers see what happened to Rose and shed tears at her martyr death, but they never find out what happened to the nameless children in the concentration camp who disappear from the pages of the book without further mention. Unlike the good German, the Jewish children are not individualized (O' Sullivan 2005: 158).

Zum anderen sind die Abbildungen des KZ in *Rosa Weiß* historisch nicht korrekt. Historisch gesehen wären KZs nie so nah an einer Stadt gebaut worden, ein Kind hätte nie so nah bis zum Stacheldraht kommen können, etc. (siehe dazu auch weiter).

But these questions were dismissed by the German picture book expert, Jens Thiele, as irrelevant and absurd, saying that they were simply an indication of the fears and resistance which the book aroused in German adults. He asked: how can a book possibly show the extermination of children in a concentration camp in an "accurate" manner (Thiele 9)? (O' Sullivan 2005: 158)

Kann man die Fragen, wie Thiele es tut, so schnell als irrelevant und absurd von der Hand weisen, wenn diese Bücher an Kinder adressiert sind, die noch nichts oder nur sehr wenig über den Holocaust wissen? Soll man wirklich nicht danach fragen, ob der Holocaust in einem Buch mehr oder weniger richtig dargestellt ist? (siehe dazu übernächsten Abschnitt).

Betonung von positiven Elementen in der Geschichte. In *Rosa Weiß* wird mit der Hilfestellung Rosas eine "gute Tat" dargestellt: sie bringt den KZ-Insassen Essen. Auch in Erikas Geschichte wird ein positives Handlungsschema aufgezeigt, indem es eine mutige Familie gibt, die es wagt Erika aufzunehmen und großzuziehen, nachdem ihre Mutter sie aus dem Zug geworfen hat in der Hoffnung ihr so retten zu können. Die Geschichte vermittelt Trost indem sie zeigt, dass damals ein Kind auch ins Leben geworfen werden konnte (Thiele 2003).

Exkurs: Positive Elemente in einer Geschichte über den Holocaust? (siehe Anhang 3)

Rosa Weiß wie *Erikas Geschichte* sind sicher nicht *überpositiviert*. Zwar wird berichtet über mutige Deutsche, sie werden aber nicht zu Helden erhoben. Folgt man überdies Thieles Interpretation, dass die erdachte Figur Rosa Weiß, wie in einer Bildmontage, als Kontrast der

Dokumentarebene gegenübersteht, so wird – könnte man sagen - thematisiert, dass sie erdacht ist, dass sie nicht wie die anderen Dinge und Menschen in das Bild hineinpasst. Somit ist es – anders als Thiele (Thiele 1994: 423) es formuliert - eben nicht unwichtig, ob es dieses Kind wirklich gab oder ob eine solche Form der Hilfe überhaupt möglich war, sondern meiner Meinung nach wird vielmehr auf diese Weise darauf hingewiesen, dass es diese Hilfe leider kaum gab. Problematisch ist hier jedoch, wie vorher schon angemerkt wurde, dass Kinder, die dieses Buch lesen, diese Überlegungen *nicht* machen *können*. Zum einen wissen sie weder, dass Hilfe von Deutschen relativ untypisch war, noch dass diese Form von Hilfe unmöglich war, zum anderen kann vermutet werden, dass sie Rosa längst nicht so *fiktiv* betrachten als es hier vorgeschlagen wird. Shavits Sorge, dass sich historische Unwahrheiten durch Literatur verfestigen, kann vielleicht doch nicht einfach negiert oder beiseite geschoben werden. Vor allem auch wegen dem vorhin schon angesprochenen sachlich, neutralen Charakter des Buches. Andererseits scheint es so zu sein, dass es kaum ein anderes Thema gibt, wobei es generell so wichtig erscheint die *historische Richtigkeit* zu gewährleisten.

In *Erikas Geschichte* ist der Trost bringende Wurf ins Leben zwar eine positive Note in der Geschichte, die Darstellung, sowie die Geschichte selbst, bezeugen, dass dieses Geschehen es nicht zulässt, es nur von der positiven Seite zu betrachten.

Wenn zwei Hände den in eine Decke gewickelten Säugling aus dem fahrenden Zug werfen, wenn das Bündel durch die Luft fliegt, starrt der Betrachter für den Bruchteil einer Sekunde auf das Bild, ohne zu begreifen, so verstörend erscheint diese Szene. Innocenti gibt dem Kind in diesem Bild die Farbe zurück. Vor dem trüben Grau des Himmels erscheint das Rosa des Bündels wie ein Wunder, aber auch zugleich erschreckend fremd (Thiele 2003).

Erika kennt weder ihr Geburtsdatum, noch ihren Geburtsnamen, sie weiß nicht, aus welcher Stadt, aus welchem Land sie kommt. Sie fragt sich, was wohl mit ihrer jüdischen Familie passiert ist, wie ihre Mutter sich gefühlt haben muss, als sie ihr Kind aus dem Zug warf.

Können Grundschulkinder aber begreifen, was hier geschieht? Können sie aus den wenigen Andeutungen, die in dem Text über die Fahrt ins KZ gemacht werden, ableiten, warum die Mutter Erikas ihr Kind aus dem Zug wirft? Im Exkurs wurde betont, dass die Behandlung des Themas Holocaust mit Kindern nicht unbedingt problematisch sein muss, dass Befürchtungen, die Kinder zu überfordern jedoch gerechtfertigt seien. Wegen der Sprache, der Bilder (siehe weiter) und der Thematik des Wegwerfens des Kindes frage ich mich, ob die Geschichte *Erikas Geschichte* für Kinder unter 9 Jahre geeignet sei.

Erfahrungsangebote in Bildern und Text. Die Geschichte die die Bilder in *Rosa Weiß* erzählen scheint nicht gänzlich zusammenzufallen mit der Geschichte die der Text erzählt. Zum einen erzählen die Zeichnungen haargenau wie es damals war. Sie sind fast wie echte Fotos, sie laden zum genauen hinschauen ein. Dadurch dass sie so realistisch sind, laden sie dazu ein sie auf ihre Realitätsnähe zu beurteilen. Die Zeichnungen verleiden dazu, sie so zu betrachten als ob sie Fotos wären, können aber trotzdem ihre Zwiespaltigkeit (das sie – obwohl sehr

Realitätsnah – doch nur Zeichnungen sind) nicht loswerden, weil sie durch ihr Medium selbst die Möglichkeit offenlassen als Darstellung einer Phantasie interpretiert zu werden. Was ist der Wert und der Botschaft diese Zeichnungen? Erzählt die Geschichte auf dieser Weise, dass es nicht wichtig ist, ob es diese Geschichte wirklich passiert ist oder hätte passieren können. Aber warum wird dann den sachlichen Charakter angestrebt?

Die Bilder in den Geschichten laden zum genauen Betrachten, Fragen und Erzählen ein. Der Text erzählt was passiert ist. Auch der Text legt die Möglichkeit nahe, dass es hier fast um eine Sachgeschichte geht, die sie doch nicht ist.

The French original and the American translation give the readers a greater sense of freedom in interpretation, but, as Hugo McCann and Claire Hiller remark, "it depends upon one being able to interpret the pictorial detail and combine it with Rose's words in a very informed way" (54). The book places child readers who know nothing of the historical situation in an uncomfortable position, even arguably subjecting them to some sense of responsibility for what happens without understanding what it is about. This could be why McEwan undertook to overwrite the information, to make the story more accessible (in his opinion) for children. The copious details and explanations added by him in his realistic fictional mode may help child readers to make sense of elements in the story. But, as Susan Stan remarked, in its attempt "to make Innocenti's story into realistic historical fiction, McEwan has reduced it from a text with multiple meanings to a history lesson" (31), which was neither an aesthetic nor a critical success (O' Sullivan 2005: 165)

Der Text in *Erikas Geschichte*, so finde ich – gegen die gängigen Meinungen – ist nicht einfach und nicht kindgerecht. Die Art des Erzählens ist die eine Erwachsene, auch den Inhalt der Geschichte wird aus Erwachsener Sicht beschrieben. Hier hat eine Erwachsene Frau ihre Geschichte in Form eines Kinderbuches zur Äußerung gebracht. Dies ist durchaus eine Möglichkeit die man ausprobieren kann, man sollte jedoch aufpassen diese Bücher als *Kinderbücher für Kinder* zu vermarkten.

Wird eine "kindgerechte" Darstellung dem Thema gerecht? Über die Gefahr der Bagatellisierung und Instrumentalisierung. Wird ein Buch für Kinder verfasst mit dem Ziel eine bestimmte Botschaft zu übermitteln, einen sicheren Erkenntnisschritt in Gang zu setzen, dann läuft das Buch schnell die Gefahr nicht authentisch zu sein, zu bagatellisieren, dem Thema nicht gerecht zu werden.

"Die ermordeten Juden und die Überlebenden", so schreibt Heyl, "haben ein Recht auf ihre Geschichte(n), auf ihre Identität, die zu schützen sind vor einer Instrumentalisierung" (Heyl 1998: 120). Eine Verkürzung auf eine Light-Version erscheint unangemessen, auch wenn aus pädagogischer Sicht den Kindern nicht alles erzählt werden kann (Heyl 1998: 123-124).

Dennoch, die ganze geschichtliche Wahrheit – soweit man davon überhaupt sprechen kann – lässt sich in einem Kinderbuch nicht auf einmal vermitteln (Zindler 1999: 42). Der Wert eines Textes steht oder fällt überdies nicht mit den Informationen, die das Kind liest, sondern vielmehr mit der Art und Weise, wie sie dargestellt werden, und mit den Gesprächen, welche die Lektüre begleiten (vgl. Zindler 1999: 48-49, Eckhardt und Vey 2004: 12). Oder wie es

Ladenthin (Ladenthin 2000: 94) sehr treffend in Worte fasst: "Literarische Texte ersetzen keine rationale Diskussion." Anders als Ladenthin würde ich schon sagen, dass man z.B. über die Inhumanität von Folter eine Erzählung schreiben kann. Dennoch, wenn man moralisch argumentieren muss, bedarf es rationaler Argumente. Wenn man Geschichtliches, Sachliches lernen will, bedarf es Sachinformationen. "Dieses Argument desavouiert allerdings nicht völlig den Einsatz der Erzählung als Medium in der Erziehung, sondern begrenzt ihn" (Ladenthin 2000: 94).

Gedanken bezüglich das gerecht werden des Themas führen ebenfalls zu Überlegungen bezüglich des Instrumentalisierens des Holocausts. Wenn es bei der Behandlung und Darstellung des Holocausts nur um Friedens- und Toleranzerziehung geht und nur an Gegenwart und Zukunft orientiert ist, wenn es einem vorrangig um Demokratie, Humanismus, Autonomie, etc. geht, dann kann man mit Badmor und Quiendeau tatsächlich fragen "ob die Behandlung einer derart extremen Situation wie der Schoah diesen Werten dient" (Badmor 1998: 151) und ob man wirklich den Holocaust braucht, wenn man Kinder Werten wie Respekt, Toleranz gegenüber Anderen etc. beibringen will (Quiendeau 1998: 64-65). Heyl weist überdies darauf hin, dass das Heranziehen des Holocaust, nur um für Toleranz und gegen Ausländerfeindlichkeit zu erziehen, weder den damaligen noch den heutigen Opfern gerecht wird:

Wieso kommen wir derart schnell von den Juden zu den Ausländern? Diese schnellschüssigen und kurzschlüssigen Aktualisierungen – Unterrichtseinheiten etwa unter dem Motto "Damals war es Friedrich, heute ist es Nasrin"- werden weder der Geschichte der Juden und der Geschichte des Holocaust noch der Situation von Zuwanderern im heutigen Deutschland gerecht, geschweige denn den Menschen, über die wir dabei sprechen" (Heyl 1998: 128).

Die Bücher müssen, so lautet eine oft geäußerte Forderung, auf jeden Fall vor Ermordeten und Überlebenden bestehen können. Können die Bücher *Rosa Weiß* und *Erikas Geschichte* vor Ermordeten und Überlebenden bestehen? Diese Frage ist am schwierigsten zu beantworten, denn sie fragt nach Normen und Werten darüber wie man den Holocaust abbilden soll/darf/kann. Einigkeit gibt es in dieser Diskussion nicht, es lassen sich keine endgültige Kriterien finden. Jede Darstellung ist ein neuer Versuch. Wie schwierig es ist zu beurteilen ob eine Darstellung des Holocausts respektlos ist oder nicht, führen die Bücher *Rosa Weiß* und *Erikas Geschichte* sehr deutlich vor. Man betrachtet sie, man denkt dies und jenes, man fragt sich: was will dieses Buch mich erzählen, was finde ich von diesem Buch? Es ist wie bei dem Werk von Ram Katzir³⁷⁷. Sein Werk *Your colouring book* besteht aus Tische worauf Malbücher liegen, die von den Museumbesucher eingemalt werden können. Alle Bilder, so stellt sich beim einfärben heraus, sind Fotos aus der Nazizeit. Ram Katzirs Werk wurde als unrespektvoll kritisiert, Überlebenden des Holocaust protestierten gegen sein Werk.

³⁷⁷ Siehe z.B. <http://www.museumserver.nl/museumkrant/editie14/pag8.htm>,
http://www.phantavision.com/www/doc_distr_coloring_book.html,
<http://www.personencyclopedie.info/K/Kas/KATZIR,%20Ram/view>

Ist dieses Werk respektlos? Und woran macht man das fest? Wie Ram Katzirs Werk, so werfen auch *Rosa Weiß* und *Erikas Geschichte* solche Fragen sehr stark auf. Vielleicht findet sich genau darin ihren Mehrwert?

Sehr wichtig erscheint es mir abschließend auf Folgendes aufmerksam zu machen:

It [Rosa Weiss; DG] was the recipient of a number of international prizes, but perhaps one of the most significant prizes that *Rose Blanche* did not win was the annual German national children's literature award, the Deutscher Jugendliteraturpreis. The prize for best picture book of 1986 went to *Du hast angefangen! Nein, du!*, the German translation of David McKee's *Two Monsters*. Abraham Teuter, translator and publisher of *Rosa Weiss*, wrote an open letter to the jury accusing them of looking away, just as the townfolk in *Rose Blanche* had done, and spoke of a scandalous lack of courage, saying that the decision was not so much in favor of McKee as patently against Innocenti. The latter's innovative book was important for Germans and should, according to Teuter, have been given the prize (Teuter/Freitag 2328) (O' Sullivan 2005).

Diskussion über und Kritik an Kinderbücher, die den Holocaust behandeln, muss, so meiner Meinung, jedoch immer möglich sein und Zurückweisungen dürfen nicht von vornherein als Mangel an Mut zurückgewiesen werden.

Ausblick

Eine Mutter erzählt: Der kleine Sohn kommt aus der Schule und sagt, dass er kein Jude mehr sein will. Nun, das ist ja nicht so schlimm. Aber als die Mutter fragte, warum eigentlich, war die Antwort: "Weil ich nicht verbrannt werden will." Ich bin ganz sicher, dass das nicht das beabsichtigte Ziel des Unterrichts war. Aber wenn man so etwas Schreckliches auch nur nebenbei bemerkt, ist alles andere vergessen (Badmor 1998: 143).

Einen Denkprozess zum Thema Holocaust einzuleiten, gelingt nicht, wie es Zindler (Zindler 1999: 42) in ihrer Arbeit herausstellt, durch Schocktherapie, nicht durch drastische Bilder des Grauens, sondern durch Wachhalten von Interesse für das Thema. Hierin liegt die Chance fiktionaler Literatur, auch und (vielleicht) gerade dann, wenn sie von der Möglichkeit gezielter Aussparungen Gebrauch macht: Nicht um zu tabuisieren, sondern um Interesse für das Tabuisierte zu wecken. Auf diese Weise haben auch Grundschulkinder die Möglichkeit, über das Gelesene nachzudenken, miteinander und mit Erwachsenen darüber zu sprechen und es produktiv zu verarbeiten. Wichtig ist allerdings, dass die Wirklichkeit dabei weder verdreht wird, noch von entscheidenden Aspekten ablenkt und dass nicht so viel ausgespart wird, dass das, was übrig bleibt, für Kinder unverständlich wird.

Um Kinder zu Empathie, Toleranz, etc. zu animieren, bedarf es der Bezugnahme auf den Holocaust nicht. Über den Holocaust sollen vielmehr Kinderbücher geschrieben werden um über den Holocaust selbst zu erzählen. Diese Kinderbücher *können* grausame Themen wie die des KZs ansprechen, es kommt aber sehr auf die Darstellung an.

Es geht letztendlich also darum, eine Balance zu finden zwischen dem Anspruch, den Kindern gerecht zu werden und dem Anspruch, den Opfern gerecht zu werden. Dazu muss man einerseits die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus beachten, in denen Kinder sich befinden.

Die Wahrnehmung des Holocaust und die Erarbeitung einer Haltung zu ihm sollte als gradueller Entwicklungsprozess begriffen werden (Dagan 1998: 41).

Eine *Kindergeschichte*, die an den Kindern vorbei zielt (von Kindern nicht verstanden werden kann), wird ein Stückweit auch dem Thema ungerecht.

Andererseits kann man Kinder nicht die Trauer ersparen und nicht vor der Sinnlosigkeit schützen, die notwendig mit der Behandlung dieses Themas einhergehen. Das heißt nicht, dass wir hart und kalt gegenüber Kindern sein müssen, es heißt aber, dass wir ihren Fragen ehrlich begegnen sollen.

Wie schwierig und komplex es ist diese Balance zu finden zwischen dem Anspruch die Kindern gerecht zu werden und dem Anspruch, den Opfern gerecht zu werden, wurde hoffentlich in den vorhergehenden Abschnitten deutlich.

5.5 Fazit

In diesem Kapitel wurden Kinderbücher, die "Schreckliches", "Böses" darstellen beispielhaft im Bezug auf drei Themenkomplexe, nämlich, phantastische Kinderbücher, Bücher mit ein *unhappy end* und Bücher über den Holocaust, analysiert. Nachgegangen wurde dabei, ob das Schreckliche und Böse in der Kinderliteratur darstellbar sei und ob man Kinder auch mit negative und trostlose Geschichten konfrontieren kann. Die Antwort auf diesen Fragen ist von Bedeutung für die Darstellung des Ethischen in der Kinderliteratur. Denn auch das Ethische umfasst schwierige, schmerzhaft und gebrochene Erfahrungen und kann nicht anders als sich mit dem Bösen und Schrecklichen zu konfrontieren und auseinanderzusetzen.

Ob Kinderbücher für Kinder lesbar sind, die keinerlei Elemente der Hoffnung beinhalten, ist in dieser Pauschalität nicht zu beantworten. Sowohl die individuelle Befindlichkeit des Kindes, die Möglichkeiten der Kommunikation über das Gelesene, als auch die Art und Weise wie das Schreckliche und Trostlose dargestellt wird spielen in der Beantwortung dieser Frage mit ein.

Die Darstellung des Schrecklichen und Bösen soll auf jeden Fall kritisch betrachtet werden. Über die phantastischen Kinderbücher aus dem Textkorpus kann angemerkt werden, dass das Böse teilweise differenziert und aus verschiedenen Blickwinkel dargestellt wird, es dennoch auch Bücher gibt wo die Darstellung sehr problematisch wirkt. Auch die Auseinandersetzung

mit den Büchern mit Unhappy End und mit Büchern die über den Holocaust handeln zeigt, dass eine genauere Betrachtung und eine Auseinandersetzung mit Büchern, die Schreckliches und Böses darstellen notwendig ist.

Teil 2

Philosophische Gespräche mit Kindern über Kinderliteratur

KAPITEL VI



**Eine qualitative Untersuchung über die Leseerfahrungen
von Kindern in Bezug auf Ethik und Moral**

6.1 Fragestellung und Rahmen

Die an die theoretische textanalytische Untersuchung anschließende qualitative Untersuchung in Form des Philosophierens mit Kindern hat zum Ziel die Befunde der Literaturstudie zu ergänzen, zu differenzieren und zu hinterfragen indem sie mit den Erfahrungen und Gedanken von Kindern verglichen werden.

Für die Kinderliteratur gibt es nämlich folgendes zu berücksichtigen:

Die Vermittlung zwischen den Generationen ist ja allen Kinder- und jugendliterarischen Texten eingeschrieben, wobei –zumindest für die Kinderliteratur- zusätzlich zu bedenken ist, dass neben den Heranwachsenden als Adressaten stets die Erwachsenen als Vermittler, wen nicht als eigentliche Leserinnen und Leser, mit angesprochen sind. Auf diese Weise ist Kinderlektüre der Ort eines mehrkanaligen "Stoffwechsels" zwischen Erwachsenen- und Kinderkultur, nicht zuletzt ein Spielfeld, wo die Kinder sich an der Erwachsenenkultur "reiben". Dabei gilt, dass sie diese nicht einfach übernehmen, sondern auf ihre Art deuten, umdeuten und offenbare pädagogische Botschaften "eigensinnig" unterlaufen (Hurrelmann und Richter 1998a: 9).

Auch Ulrich merkt auf, dass Texte und Bilder sich als vieldeutige Spielfelderregel aufturn,

die bei den Kindern ganz andere Vorgänge initiieren können als die im Buch pädagogisch gemeinten (Ulrich 1998: 52).

Wie in den aufgeführten Zitaten anklingt, ist zu vermuten, dass Kinder andere ethische Überlegungen, Ideen, Werten und Normen etc. als wichtig erachten und aus den Büchern herauslesen oder Themen, Werten, Normen anders benennen als Erwachsene.

Hurrelmann (Hurrelmann 1980: 12) weist ebenfalls darauf hin, dass das Verstehen von Kinderliteratur prinzipiell das Verstehen heisst im Hinblick auf einen Adressaten, dessen Rezeptionsvoraussetzungen andere als die eigenen sind. Daher ist methodisch kontrollierte Interpretation von Kinderliteratur ganz wesentlich von der kritischen Reflexion der Annahmen abhängig, die über die Ebene der Performanz beim eigentlichen, kindlichen Leser gemacht werden. Insofern sind die interviewten Kinder eine Art *Kontrollgruppe* für die Erwachsene Lesung. Unterschiede in der Lesung werden dabei auf keinen Fall als problematisch angesehen. Im Gegenteil: genau diese Gleichnisse und Unterschiede in der Lesung machen das Interessante dieser Arbeit aus.

Um es noch einmal zusammenzufassen: von Interesse sind in diesem zweiten Teil der Arbeit also die rezeptiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und ihren Überlegungen in Bezug auf Literatur. Insbesondere gilt meine Aufmerksamkeit den Fragen, welche ethischen und moralischen Themen Kinder aus den Büchern holen und für wichtig erachten, wie sie darüber denken, wie sie damit umgehen und wie weit sie in der Lage sind, sich der in den Büchern verfassten pädagogischen Absicht zu entziehen.

Dabei ist die gesamte Studie von dem Bemühen getragen, die Äußerungen und Handlungen der Kinder ernst zu nehmen, die Perspektive der Kinder zu respektieren. Die kindlichen Artikulationen werden dabei nicht nur unter dem Aspekt ihrer Bedeutung für das kindliche Rezeptionsvermögen, sondern gleichermaßen hinsichtlich ihres Sinngehalts für die Kinder selbst befragt³⁷⁸.

Ausgangspunkt der Untersuchung bilden die auf der Basis von entwicklungs-, kognitions- und emotionspsychologischen, soziologischen sowie pädagogischen Forschungsergebnissen gewonnenen Einblicke in die Rezeptionsfähigkeiten, literarische Kompetenzen und moralisches Verstehen von Grundschulkindern, wobei der Bezug zur Literatur und Ethik einen Schwerpunkt darstellt. Weiter stellen die Theorieansätze und Fragerichtungen der Rezeptionstheorie und Rezeptionsanalyse den Hintergrund dar, vor dem diese Untersuchung ausgearbeitet wird.

In diesem Teil der Arbeit geht es – so viel möge deutlich geworden sein – um *Rezeption*. Um die spezifische Art der Rezeption literarischer Texte zu erfassen, wird in dieser Arbeit, in Ahnlehnung an N'Dakon (N'Dakon 2001: 20), die literarische Rezeption als literarisches Erleben herangetreten (siehe dazu 1.1.3. Rezeption und Erleben von Kinderliteratur).

Die *Wirkung* von Kinderbüchern wird hier *nicht* untersucht. Von einer Analyse der Rezeption kann auch *nicht* auf Wirkungen beim Rezipienten geschlossen werden; denn die schrittweise entstehenden Veränderungen, die als Folge des Rezeptions- und Wirkungsprozesses eintreten, sind oft kaum zu spüren und machen sich erst nach einer gewissen Zeit bemerkbar. Es wird in den folgenden Kapiteln demnach nur erarbeitet welche Themen, Werte und Normen Rezipienten auffinden und wie sie diese diskutieren.

6.2 Kinder als Informanten

Der Fragestellung kann nur adäquat nachgegangen werden, wenn die Untersuchung *mit* Kindern durchgeführt wird, d.h., wenn die Kinder selbst gefragt werden nach ihrer Meinung, wenn in Gesprächen mit ihnen eine Antwort auf die Fragen gesucht wird. Deswegen wird in dieser Arbeit eine Methode gesucht, die es ermöglicht von innen heraus, also via der Perspektive des Kindes, an der kindlichen Lebenswelt anzuknüpfen, was nach Dirk Hülst (Hülst 2000: 46), wessen Meinung ich teile, nur dann möglich ist wenn Kinder als den Erwachsenen gleichwertige, aber mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattete Forschungssubjekte betrachtet werden. So ermöglicht, wie Bettina Uhlig (Uhlig 2003: 169) sagt, die in der qualitativen Forschung intendierte induktive Vorgehensweise, gleichsam den "Blick auf das Kind durch das Kind".

³⁷⁸ Vgl. Uhlig 2003

Die Auffassung, Forschung vom Kinde aus zu gestalten, ist nicht neu. In Rahmen der neueren Kindheitsforschung³⁷⁹, die sich Mitte der 1980er Jahre, vor allem unter Beteiligung der Soziologie und der Erziehungswissenschaft etabliert hat und die seit Ende der achtziger Jahre große Resonanz fand, wird gefordert, dass Kinder nicht länger als "Werdende" sondern als "Seiende" verstanden werden und dass Kinder für "sich selbst sprechen" können, (u.a. Honig 1999: 33, Hülst 2000: 37, Ullrich 2001).

Die Ansicht, dass Kinder nicht als zukünftige Erwachsene sondern als besondere Mitglieder der Gesellschaft gesehen werden müssen und das Bild vom Kind als sozialer Akteur, entspricht methodologisch der Perspektive des Kindes (Honig, Lange und Leu 1999a: 9). Fragen nach Möglichkeiten und Grenzen dieses methodischen Vorgehens haben in den letzten Jahren neuen Aufschwung genommen (Mey 2003)³⁸⁰, dennoch kann von einem Mangel an systematischen Betrachtungen zur Methodologie und zu den Methoden der Kindheitsforschung gesprochen werden (Mey 2001): Im Vergleich mit anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsgebieten erweist sich die Kindheitsforschung, so zeigt Heinzel (Fuhs 1999: 94), in der Methodenentwicklung als besonders innovativ und experimentierfreudig, der Methodendarstellung und -diskussion wird in der Regel aber zu wenig Bedeutung zugemessen. Die entwickelte Methoden werden nicht reflektiert oder das methodische Vorgehen wird nur knapp oder unzureichend dokumentiert (Fuhs 1999: 94). Sowohl in der quantitativen Forschung, als in der qualitativen Kindheitsforschung befinden sich methodische Überlegungen erst am Anfang (Fuhs 1999: 87).

Methodenreflexion ist dennoch äußerst wichtig und notwendig, denn mit Oswalds Worten (Oswald 2000: 9), "Methoden konstituieren ihren Gegenstand. (...) Auf die Kindheitsforschung bezogen, bedeutet dies, dass wir mit unserem Wissen über Details des Kinderlebens und der Kindermeinungen und -auffassungen "Bilder der Kindheit produzieren"". Unkritischer Umgang mit Methoden in der Kindheitsforschung umzugehen bringt die Gefahr mit sich, nicht zur Aufklärung, sondern im Gegenteil zur Mythenbildung beizutragen.

Die geschilderten Überlegungen ernst nehmend, wird, aufbauend auf die noch folgenden Erläuterungen im zweiten Kapitel eine ausführliche Darstellung und Diskussion der angewandten Methode vorgenommen. Das methodische Vorgehen wird ausreichend dokumentiert.

³⁷⁹ Diese aktuelle Richtung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung fasst Kinder als soziale Akteure und Konstrukteure ihrer eigenen sozialen Welt auf. Mit diesem Konzept hat sie sich weit vom traditionellen Entwicklungsbegriff und von traditionellen Kindbildern entfernt. Für eine ausführliche Darstellung und Besprechung der neuen Kindheitsforschung, verweise ich auf Friebertshäuser und Prengel 1997, Krüger und Grunert 2002.

³⁸⁰ Siehe dazu methodisch und methodologisch ausgerichteten Publikationen Heinzel 2000d und Honig, Lange und Leu 1999b.

6.3 Rezeptionsforschung

Die Erforschung der Rezeption von Kinderliteratur ist, wie Dagmar Grenz schreibt, "- vor allem, wenn es um qualitative Untersuchungen geht - nach wie vor ein Desiderat" (Grenz 2004: 410).

Im Bereich der Literaturwissenschaften findet sich dennoch eine bemerkenswerte Anzahl von Ansätzen zur Untersuchung der Rezeption, die mit der Bezeichnung Rezeptionsforschung³⁸¹ zusammengefasst wird. Bereits in der Definition des Begriffes *Rezeption* liegt eine weit reichende Diversifizierung der Methodenkonzepte begründet. Das Interesse gilt zwar in jedem Fall dem Umgang von Lesern mit literarischen Texten. Doch scheiden sich die Auffassungen an der Art und Weise des Umgangs mit der Literatur. Hinzu kommen noch unterschiedlich weit gefasster Textbegriffe (Groene) (siehe dazu auch 1.1.3. Rezeption und Erleben von Kinderliteratur). Im Folgenden Überblick werden daher die wichtigsten Richtungen der Rezeptionsforschung vorgestellt, bevor eine Verortung des eigenen Ansatzes erfolgt.

Rezeptionssoziologischer Ansatz. Der rezeptionssoziologische Ansatz befragt den realen Leser nach LeseEinstellung, Lesehäufigkeit, Lesepräferenzen, Leseweisen und interpretiert auf einer solchen Grundlage das textkommunikative Verhalten in seiner Abhängigkeit von soziokulturellen Bedingungen (Fischer 1982: 154). Die Lesergeschichte erforscht das lesende Subjekt und seinem Lesestoff. Der Rezeptionsvorgang wird anhand von sozialen bzw. kognitiven Handlungen konkretisiert und in seinen Folgen betrachtet. Der Literatur werden dabei drei zentrale Funktionen eingeräumt: Kognitiv-reflexive Funktion, d.h. das eigene Wirklichkeitsmodell reflektieren, moralisch-soziale Funktion, d.h. Einfluss auf die Normen und Werte des Rezipienten nehmen und die hedonistisch-individuelle Funktion, d.h. dem Rezipienten das Mitvollziehen von emotionalen Erfahrungen gestatten (Groene).

Rezeptionsästhetischer Ansatz. Der rezeptionsästhetische Ansatz sucht einen "impliziten Leser" auf und beschreibt das Wirkungspotential eines Textes.

Der Romanist Hans Robert Jauß stellte fest, dass Literaturgeschichtsschreibung und akademische Literaturinterpretation eine wesentliche Instanz vernachlässigten: den Leser. Er betonte die Seite des Lesers, d.h. die dialogischen Erfahrungen der historischen Leser mit dem Text, die das gleiche Werk aufgrund des geschichtlichen Wandels ihres eigenen Vorverständnisses gegenüber Literatur (Erwartungshorizont) immer wieder anders lesen, neuen Sinn nicht finden, sondern verstehend herstellen³⁸². Für Jauß ist Rezeption geschichtsbildende Energie, die mittels fortgesetzter Horizontstiftung und Horizontveränderung über die ästhetische Erfahrung hinausreicht.

³⁸¹ Die Bezeichnung fasst konkurrierende Forschungsansätze zusammen, die als Rezeptionsästhetik, Rezeptionsgeschichte, rezeptionsbezogene Kommunikationsforschung, Leserforschung, Wirkungsästhetik oder Wirkungsgeschichte das Ganze meinen oder besondere Aspekte akzentuieren (Fischer 1982: 154).

³⁸² <http://www.uni-essen.de/literaturwissenschaft-aktiv/Vorlesungen/methoden/jauss.htm>

Wolfgang Iser klammert die historischen Rezeptionsbedingungen aus und legt eine umfassende Theorie des Leseprozesses vor. Nicht das Werk, sondern der kommunikative Akt kennzeichne den ästhetischen Gegenstand. Für Iser ist in dem Text eine Leserrolle eingeschrieben, der "implizite Leser". Diese Dialogstruktur will Iser analytisch rekonstruieren. An jedem Punkt seiner Lektüre bildet der Leser – aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen mit dem Text – neue Hypothesen und Erwartungen an den Fortgang, die in der weiteren Lektüre bestätigt, modifiziert oder zurückgewiesen werden³⁸³.

Eine wichtige Differenz besteht also zwischen denjenigen Studien, welche sich mit den "realen Lesern" beschäftigen und in einem soziologisch oder sozialgeschichtlichem Erkenntnisinteresse stehen, und jenen, die sich auf "implizite Leser" beziehen und sich mit hermeneutischen Fragen auseinandersetzen (Groene).

Rezeptionspragmatischer Ansatz. Der rezeptionspragmatische Ansatz, die Rezeptionsforschung im Bereich der Kognitionswissenschaft, bemüht sich mit Hilfe psychologischer und soziologischer Verfahren um Aufschluss über die Bedingungen und Prozesse des Textverstehens (Fischer 1982: 154). Ihr primäres Interesse gilt der Art und Weise der mentalen Verarbeitung der vom Text vermittelten Informationen, also ihrer Selektion, Interpretation und den darauf erfolgenden Reaktionen (Groene).

Auch in der Kinderliteraturforschung zeigen sich zum Problem des Text-Leser-Verhältnisses und seinen Bedingungsfeldern unterschiedliche Theorieansätze und Fragerichtungen, wobei die Entwicklungstheorie, die Literatursoziologie, die Ideologiekritik, die Kommunikations- und Rezeptionstheorie die wichtigsten Forschungsrichtungen darstellen (Hurrelmann 1980b). Die in dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung schließt sich den rezeptionssoziologischen Ansatz an und will vor allem die moralisch-soziale Rezeption des realen Lesers näher untersuchen.

6.4 Faktoren, die die Rezeption beeinflussen

Rezeption ist abhängig von Faktoren des Buches, Faktoren des Lesers und situationsabhängigen Faktoren, oder wie Hurrelmann schreibt:

Für das Verstehen Kinderliterarische Texte gilt, dass die Konstitution des kommunikativen Sinns eingebunden ist in die *institutionellpragmatischen Handlungsformen*, hier die kinderliterarische Kommunikation, in die *situative Pragmatik* bestimmter typischer Rezeptionssituationen und schliesslich drittens abhängt von entwicklungsbedingten, persönlichkeitsbedingten und sozialbiographischen Voraussetzungen des *individuellen Verstehens*, die jedoch Gruppen kindlicher Leser miteinander teilen. (Hurrelmann 1980b: 7).

³⁸³ <http://www.uni-essen.de/literaturwissenschaft-aktiv/Vorlesungen/methoden/rezwirk.htm>

Wenn das eigentliche Lesen stattfindet, ereignet es sich bei den meisten Lesern im außerschulischen Bereich, wo es, so Hintz (Hintz 2002: 1) als angenehm, frei und selbstbestimmt, als lustvoll und gewinnbringend erlebt wird. In der Schule dagegen wird das Lesen oft als lästig und langweilig empfunden³⁸⁴. Die offensichtliche Diskrepanz zwischen dem privaten Freizeitlesen und dem geplant-verordneten schulischen Lesen äußert sich auf der Inhaltsebene in den jeweils bevorzugten Literaturgattungen³⁸⁵ (Hintz 2002: 2, Richter 2002: 39-40), auf der Motivationsebene³⁸⁶ und auf der Realisierungsebene³⁸⁷. Hintz (Hintz 2002: 2-3) deutet darauf hin, dass diese Diskrepanz teilweise aufgehoben werden könnte, wenn inhaltlich ein Paradigmenwechsel, z.B. in der Einbeziehung von Werken der Kinder- und Jugendliteratur in den Unterricht stattfinden würde³⁸⁸, wenn die Lesemotivation von einem Lesen für die Schule in ein Lesen in der Schule umgeleitet werden könnte und wenn die Einstellung zur Lesezeit in der Schule sich ändern würde.

In dieser Untersuchung wurden ganze Werke der Kinder- und Jugendliteratur mit den Kindern gelesen, in einer entspannten Atmosphäre. Obwohl die Bücher also im Schulrahmen gelesen wurden, konnte die Diskrepanz zwischen dem privaten Freizeitlesen und dem geplant-verordneten schulischen Lesen teilweise aufgehoben werden und das Lesen konnte für viele Kinder von einem Lesen für die Schule in ein Lesen in der Schule abgeändert werden (siehe dazu auch den folgenden Kapiteln)

Eine Untersuchung allein ist kaum in der Lage, alle Variablen und Interdependenzen zu berücksichtigen. Deswegen ist man darauf angewiesen, durch das Untersuchen konkreter Rezeptionen deren Beschaffenheit kritisch zu erhellen (Hurrelmann 1980b: 43).

In dieser Untersuchung wird der Rezeptionsprozess aus einer ethisch-philosophischen Perspektive beleuchtet. Die Herangehensweise ist ähnlich der von Uhlig, die den Rezeptionsprozess von Kunstwerken durch Kinder untersucht hat.

Das Finden von Antworten und Lösungen führt nicht dazu, dass das vorher Unbekannte nun bekannt ist und das vorab im Kunstwerk vermutete Problem aufhört, Problem zu sein. Zwar werden neue Erkenntnisse gewonnen, entscheidend ist jedoch, dass der Rezipient tiefer in die Gegenstände und Phänomene eindringt und seine eigene Fähigkeit zum Problemlösen weiter entwickelt und differenziert. Rezeptionsprozesse sind in erster Linie Lernprozesse, die auf exemplarische Weise Fragen nach zwischenmenschlichen Beziehungen, gesellschaftlichen Normen und Werten,

³⁸⁴ Siehe auch die Ergebnisse der Studie Erfurt (Richter 2002: 39); Maiwald 1999

³⁸⁵ Die private Lektüre erstreckt sich im Wesentlichen auf Kinder- Jugend- und Sachbücher, während im Literaturunterricht eher kürzere Texte, die u.a. im Lesebuch enthalten sind, eine dominante Rolle spielen (Hintz 2002: 1). Auch Richter (Richter 2002: 39-40) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass nur wenige LehrerInnen ein ganzes Buch in der Schule lesen und sie Genres auswählen, die den kindlichen Interessen gegenüberstehen.

³⁸⁶ Kinder erfahren das Lesen in der Schule als Lesen für die Schule, und das Lesen zu Hause kann als Lesen gegen die Schule umschrieben werden (Hintz 2002: 2).

³⁸⁷ Das Lesen von Büchern im Deutschunterricht sprengt den Rahmen einer 45-Minuten-Stunde. Das bedeutet, dass LehrerInnen deswegen sich oft für kurze Texte entscheiden. Eine andere Lösung wäre aber, den Deutschunterricht so zu öffnen, dass er Zeit gibt und lässt für ruhiges und intensives Lesen (Hinze 2003: 3).

³⁸⁸ Siehe hier auch Studie Erfurt (Richter 2002: 39-40)

ökologischen und ethischen Positionen, also im weitesten Sinne auch kulturellen Aspekten stellen, die auch Sechs- bis Elfjährige betreffen können (Uhlig 2003: 84-85).

Wie die Kinder Bücher rezipieren, wie sie über die Bücher denken, welche Fragen dabei auftauchen, mit welchen Problemen die Kinder sich auseinandersetzen, etc. ist Gegenstand dieser Untersuchung. Um die komplexen kognitiven und emotionalen Prozesse, die beim Rezipieren von Kinderromanen stattfinden, erfassen zu können, ist ein *ganzheitlicher*, kontextsensitiver Zugang erforderlich (vgl. Billmann-Mahecha und Horster 2005). Sinnvoll für einen empirischen Zugang zu moralischen und ethischen Überlegungen in Bezug auf ihre Lektüre erscheint daher ein qualitatives Verfahren, das, wie schon vorher erwähnt, offen ist für die eigene Relevanzsetzungen der Kinder und Kinder miteinander ins Gespräch bringt. So werden Meinungen, Einstellungen und Werthaltungen, die Kinder mit einander kommunizieren und diskutieren, erfasst. Die Untersuchung deshalb auf der Basis von Kindergruppendifkussionen zu gestalten, ermöglicht überdies sowohl die Erschließung des sozialen Kontextes als auch des emotionalen und kognitiven, der für die jeweiligen Kinder angesichts eines Buches von Bedeutung ist. Es handelt sich bei der Gruppendiskussion demnach

um einen, wenn man so will "ganzheitlichen" Zugang, der der realen Verflochtenheit kognitiver, emotionaler und motivationaler Prozesse weitgehend Rechnung trägt (Billmann-Mahecha und Horster 2005: 202)

6.5 Gruppendiskussionen mit Kindern über ihre Leseerfahrungen

Die Ergebnisse der Studie Erfurt *Zur Entwicklung der Lesemotivation bei Kindern* belegen, dass soziale Formen der Freizeitgestaltung - also Beschäftigungen mit anderen - eine außerordentliche Rolle im kindlichen Leben einnehmen³⁸⁹. Lesen ist allerdings vorerst eher eine *unsoziale* Tätigkeit in dem Sinne, dass sie vornehmlich allein ausgeübt wird. Dennoch belegen mehrere Studien³⁹⁰ die bemerkenswerte Bedeutsamkeit des Lesens im kindlichen Interessenspektrum³⁹¹. Durch die anschließende Kommunikation über das Gelesene mit unterschiedlichen Partnern wie Eltern, Freunden, Geschwistern oder auch Lehrern kann das Lesen eine besondere Bedeutung im Austausch mit anderen gewinnen³⁹².

Festgestellt wurde, dass der Wunsch, sich über interessante Bücher und Geschichten zu unterhalten (wie auch der Wunsch, über interessante Filme und Fernsehsendungen ins Gespräch zu kommen), insgesamt sehr hoch ist bei Kindern. Für dieses Bedürfnis nach Kommunikation ist weniger das Medium selbst (Buch oder Fernsehen) als vielmehr der

³⁸⁹ Die Studie Erfurt: Radisch Ibid.: 44

³⁹⁰ Richter 2001: 1-3, Der Studie Erfurt: Plath 2002, Rosebrock 2002

³⁹¹ Obwohl Kinder, wenn sie entscheiden müssen zwischen Spielen mit Freunden oder Lesen, sich mit mehr als 80% zugunsten des Spiels mit Freunden entscheiden. Die Studie Erfurt: Radisch 2002: 44

³⁹² Die Studie Erfurt: Ibid.: 44

jeweilige Gesprächspartner ausschlaggebend³⁹³. Der Wunsch nach Kommunikation ist am stärksten in Bezug auf die Freunde ausgeprägt. Auch die Eltern sind von den Grundschulern häufig gewünschte Gesprächspartner, was auch in diesem Zusammenhang auf die große Bedeutung der Familie und der Peergroup hinweist. Am schwächsten ist der Wunsch nach Kommunikation mit den Lehrern ausgeprägt³⁹⁴. Zwischen gewünschter und tatsächlicher Kommunikation besteht aber eine Diskrepanz.

An diese Befunde anknüpfend, kann man davon ausgehen, dass Kinder ganz Interessantes Sachen über ihre Lektüre erzählen können (und wollen), wenn sie darüber mit Gleichaltrigen in Gespräch kommen oder gebracht werden.

Dass es sehr gut möglich ist, mit Kindern über Bücher zu reden, und dass Kinder auch Interesse daran haben, belegen auch Erfahrungen aus einer anderen Richtung.

In den vielen Beiträgen und Werken über das Philosophieren mit Kindern taucht immer wieder die Idee auf, anhand von Kinderbüchern mit Kindern zu philosophieren.

Matthews hat die Idee als erster aufgenommen und untersucht. Er empfiehlt, mit den Kindern zusammen Märchen oder Geschichten zu lesen und an den Stellen einzuhaken, die aus irgendeinem Grund ihr Interesse erregen, sei es durch Lachen, Stirnrunzeln, Ausrufe oder Fragen.

In den Büchern *Denkproben* (Matthews 1991: 76-87), *Philosophische Gespräche mit Kindern* (Matthews 1989: 44-51) und *Die Philosophie der Kindheit* (Matthews 1995: 159-171) widmet er ein ganzes Kapitel dem Umgang mit Kinderbüchern und er veröffentlicht regelmäßig in *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, eine Zeitschrift, herausgegeben von Lipman, eine Kolumne, in der er auf interessante Stellen, bekannter, meistens amerikanischer Bücher aufmerksam macht.

Nach Matthews sind manche Kinderbuchautoren die einzigen namhaften Erwachsenen die erkannt haben, dass viele Kinder ein ganz natürliches Interesse an philosophischen Fragen haben. Matthews betont aber, dass es bei Kinderbüchern sicherlich nicht um philosophische Abhandlungen oder philosophische Werke geht. Die Eigenart von vielen Kinderbüchern liegt darin, dass sie versteckt eine Menge grundlegender epistemologischer und metaphysischer, - und ich füge hinzu: moralisch/ethischer - Fragen aufwirft, auf scharfsinnige, unmittelbare, einfache und im Idealfall humorvolle Weise, die den philosophischen Fragestellungen wohl vertraut sind. Dazu müssen Kinderbücher authentisch, d.h. nicht verlogen, sein.

Geschichten können uns, so Matthews, einladen, Situationen zu betrachten, die sich von unserer Alltagserfahrung unterscheiden,

³⁹³ Für Grundschüler scheint es im Allgemeinen wichtiger zu sein, mit wem geredet wird als worüber dabei gesprochen wird. Die Studie Erfurt: Ibid.: 45

³⁹⁴ Die Studie Erfurt: Ibid.: 44

ja und sogar in andere Welten als die uns vertraute Welt um uns herum führen -das heisst, uns an etwas teilnehmen lassen, was Philosophen "Gedankenexperimente" nennen (Matthews 1991: 97).

Weiter können Geschichten zum Dialog anregen. Wenn Kinder miteinander über Bücher ins Gespräch kommen, merken sie, dass sie über die Probleme und Fragen, die ein Buch bei ihnen aufwirft, selbstständig nachdenken können und sie gemeinsam eine Antwort suchen können. Dabei lernen sie, dass es *die* Antwort nicht gibt, dass verschiedene Kinder andere Antworten geben und dass manchmal auch eine Antwort ausbleibt.

Anhand von den Geschichten *Der Bär, der keiner war* von Tashlin, Baums *Der Zauberer von Oos*, die Geschichte *Viele Monde* von Thurber, *Pu der Bär* von Milne und Lobels *Frosch und Kröte* zeigt Matthews, wie man mit und durch Geschichten philosophieren kann.

Eva Zoller Morf (Zoller-Morf a), wie auch Martens (Martens 1999: 145-146) und Brüning (Barbara 1985: 166) knüpfen bei Matthews an und führen seine Idee weiter aus.

Eva Zoller Morf macht darauf aufmerksam, dass man nicht immer darauf warten muss, von den Kindern zu philosophischen Gesprächen eingeladen zu werden. Denn mittels Geschichten oder Bilderbüchern können Gespräche entstehen, in denen gemeinsam jenen Fragen nachgegangen wird, die Kinder interessieren.

Kinderphilosophische Themen sind alltagsphilosophische Themen, so Zoller Morf: sie ergeben sich im Leben der Kinder, aus ihrer Begegnung mit der natürlichen und sozialen Umwelt, aber auch mit metaphysischen Phänomenen wie z.B. Zeit, Raum, Tod. KinderbuchautorInnen haben offenbar ein Gespür für diese Themen: In vielen Büchern, die in letzter Zeit auf dem Markt erscheinen, spiegeln sich philosophische Fragen, die die Bereiche Identität, Moral, Phantasie, Wirklichkeit, Umgang mit Gefühlen usw. betreffen.

Im Bereich der Moral eignen sich Themen wie Streiten, Lügen, Stehlen, Töten, Hilfen zum kritischen Hinterfragen. Die Kinder müssen selber nachdenken und sich eine Meinung zum Geschehen bilden.

Auch über Gefühle lässt sich leicht philosophieren, wenn Kinder zuerst über die Wut, die Trauer, das Glück, etc. von Buchfiguren reden können. Dabei geht es beim Philosophieren mit Kindern darum, das allgemein menschliche Phänomen Wut, Trauer, etc. in seinen verschiedenen Aspekten, besser zu verstehen. Die einzelnen Erfahrungen der Kinder dienen als vielfältige Beispiele, von denen die Abstraktion ausgeht.

Brüning deutet Kinderbücher ebenfalls als wichtiges Medium des Philosophierens an. Sie deutet darauf hin, dass Kinder tagtäglich mit Kinderbüchern umgehen, in denen Handlungen und Erlebnisse zum Ausdruck kommen, die Kinder neugierig machen, ihre Aufmerksamkeit erregen und sie zu aktivem Zuhören motivieren. Der philosophische Inhalt ist dabei nicht vordergründig, deswegen wird es nur philosophisch wenn man sich auf philosophische Fragestellungen einlässt. Den Vorteil von Kinderbüchern sieht Brüning darin, dass sie den Leser fesseln durch das künstlerische Wort und die illustrative Gestaltung: Kinderbücher

bleiben nicht nur auf verbale Objektivationen beschränkt. Weiter stammen die Themen, die in Kinderbüchern hervortreten, aus dem Erfahrungsbereich der Kinder.

Auch Martens sieht den Vorteil vom Philosophieren in Zusammenhang mit Kinderbüchern darin, dass es sich ganz natürlich aus den Lesegewohnheiten der Kinder heraus - abends beim Vorlesen oder im Deutschunterricht - und an literarisch wertvollen Texten entwickeln lässt.

Calvert (Calvert 2000: 141-186) und Munnix (Munnix 2001) wenden sich eher phantastischen Textsorten zu, wie z.B. phantastische Geschichten, Märchen, Gedichte und Fabeln, weil sie ermöglichen, so Calvert (Calvert 2000: 141), dass das Philosophieren mit Kindern als Zeichenbildungsprozess initiiert wird. Solche Texte regen, wenn sie dem Thema und dem Leser gerecht werden, zum Selbstdenken an und implizieren verschiedene Denkmöglichkeiten. Im philosophischen Gespräch werden die Kinder anhand von jener Geschichten angeregt, eigene ethische und moralische Wertvorstellungen zu entwickeln und zu überdenken. Überdies wecken Geschichten die Neugierde und regen die Phantasie an, vorausgesetzt dass sie die kindlichen Nöte nicht verniedlichen und in ihrer Problematik ernst nehmen.

Christ (Christ 1995), Bredella (Bredella 2002: 425-426) und Maiwald (Maiwald 1999: 214-225)³⁹⁵ verweisen innerhalb der Literaturdidaktik auf das literarische Gespräch. Christ umschreibt das literarische Gespräch allgemein wie folgt:

SchülerInnen sprechen ohne weitere Hilfsmittel oder besondere Hilfestellungen miteinander über einen literarischen Text (Christ 1995: 119).

Der gemeinsame Gedanken, der diesen Ansätzen zu Grunde liegt, ist die Abwendung vom lehrergelenkten, lernzielorientierten, analytischen Interpretationsgespräch. Erstrebt wird ein Literaturunterricht, der zum Forum wird für kommunikative symmetrische Gespräche über Texte, wobei Leseerfahrungen ausgetauscht werden sollen (Maiwald 1999: 215). Obwohl in der Fachliteratur bestimmte Punkte des literarischen Gespräches kritisiert werden, so wird dennoch festgestellt, dass das Konzept des literarischen Gespräches für einen literarisierenden Unterricht wertvolle Impulse bereithält. Das literarische Gespräch kann beitragen zu einer Gewinnung bzw. Vertiefung des Verstehens. Schüler vollziehen in so einem Gespräch stärker reflexive Rezeptionsdispositionen und -modi, sie kommen eher zu produktive Wahrnehmungsirritationen und sie erfahren überdies, dass Verstehensprobleme intersubjektiv sind und gerade in diesen Problemen das Potenzial für die Erfahrung ästhetischer Alterität liegt (Maiwald 1999: 225).

³⁹⁵ Auf das Konzept von Werner (Werner 1996), der das literarische Gespräch als literaturrezipierender Diskurs auffasst, möchte ich hier nicht eingehen, wegen der deutlichen Verengung der literarischen Erfahrung auf das Kognitiv-Rationale (siehe für Begründung: Lesen ist Erleben; 1.1.3. Rezeption und Erleben von Kinderliteratur und 2.3. Methode)

Bredella (Bredella 2002: 425-427) weist in diesem Zusammenhang auf den sozialen Charakter des Lesens hin. In der ästhetischen Erfahrung liegt ein reflexives Moment, welches man mit anderen teilen und diskutieren kann und auch teilen und diskutieren möchte.

Zusammenfassend kann man formulieren, dass Kinder nicht nur ein Interesse, sondern auch das Bedürfnis haben, über das, was sie gelesen haben, zu reden. Dazu kommt, dass in dem Philosophieren mit Kindern Kinderbücher oft als Anlass zum Philosophieren genommen werden. Das gemeinsame Diskutieren über Themen, die in Kinderbüchern behandelt werden, ist also erprobt. Überdies hat das literarische Gespräch in den jüngeren literaturdidaktischen Diskussionen an Bedeutung gewonnen, und es gibt dort ebenfalls Anknüpfungspunkte.

Die Methode der Gruppendiskussion sieht deswegen für diese Untersuchung vielversprechend aus; denn sie ermöglicht einerseits, Gespräche unter den Kindern stattfinden zu lassen und schließt somit an die Wünsche und Interessen der Kinder an. Andererseits räumt sie die Möglichkeit ein, Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer der Gruppendiskussion, so wie die Gruppenmeinung zu erkunden.

Die Gruppendiskussion in Form des Philosophierens mit Kindern zu gestalten, verspricht dazu besondere Vorteile. Erstens gibt es, wie eben schon erwähnt, eine ganze Reihe Veröffentlichungen über Kinderliteratur als Anlass zu philosophischen Gesprächen. Zweitens werden beim Philosophieren mit Kindern bestimmte Methoden angewandt, die die Gruppendiskussion mit Kindern möglicherweise einfacher und erfolgreicher gestalten lässt.

Die Gruppendiskussion werde ich, wie es in der Forschungspraxis häufig der Fall ist, gemeinsam mit Einzelinterviews anwenden. Auf diese Weise kann Fragen, die unbeantwortet geblieben sind und Aussagen, die erneut Fragen aufgeworfen haben oder noch undeutlich erscheinen nachgegangen werden.

KAPITEL VII



7 Vorgehensweise und Methode: Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode

*Man muss ernst nehmen warum es "Wahrheit und Methode" heisst;
die Methode definiert eben nicht die Wahrheit. Sie schöpft sie nicht aus.
Gadamer (Dutt 1993: 35)*

7.1 Die Gruppendiskussion als Methode in der qualitativen Kindheitsforschung³⁹⁶

Die Gruppendiskussion ist im Vergleich zu anderen Verfahren eine relativ junge Methode³⁹⁷, die in der Praxis der Sozialforschung in den letzten Jahren häufiger eingesetzt worden ist (Lamnek 1998: 11, Bohnsack 2000: 492) und an Bedeutung zu gewinnen scheint (Heinzel 2000a: 30), in der neueren methodologischen Diskussion jedoch vernachlässigt wird (Lamnek 1995: 125-129, 1998: 11-14).

Friederike Heinzels Recherche im Jahre 2000 (Heinzel 2000a: 23, 30) brachte hervor, dass in der Kindheitsforschung die Gruppendiskussion mit Kindern äußerst selten ist und dementsprechend im deutschsprachigen Raum keine Veröffentlichungen darüber zu finden sind. Nur Rudolf Richter und sie selbst (Heinzel 2000d), so stellte sie fest, gingen in ihren Überblicken über qualitative Methoden in der Kindheitsforschung auf die Methode der Gruppendiskussion ein.

Heinzel schreibt, dass vielfältige Einsatzmöglichkeiten von Gruppendiskussionen in der Kindheitsforschung denkbar erscheinen (Heinzel 2000c). In ihren Beitrag *Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen* (Heinzel 2000b) plädiert sie deswegen für den vermehrten Einsatz von Gruppendiskussionen. Ihre Argumentation unterstützt sie mit einer Analyse von Kreisgesprächen, worin deutlich wird, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, ihre Meinung zu vertreten und miteinander Themen auszuhandeln. Kreisgespräche, so Heinzel, bieten also die Möglichkeit, Meinungen von Kindern zu bestimmten Themen kennen zu lernen und Sinnstrukturen ebenso wie kollektive Orientierungen zu rekonstruieren; sie können dementsprechend gut für Forschungen genutzt werden (Heinzel 2000a: 30).

³⁹⁶ Für eine einleitende und ausführliche Auseinandersetzung der Gruppendiskussion verweise ich auf Lamneck (Lamnek 1995, 1998) und Bohnsack (Bohnsack 1997, 2000). Ich baue meine Überlegungen vor allem und parallel anhand der Auseinandersetzungen in Lamneck 1998 auf.

³⁹⁷ Ursprünglich würde die Gruppendiskussion im anglo-amerikanischen Raum als sozialpsychologisches Kleingruppenexperiment praktiziert. Erkenntnisabsicht war dabei, Gruppenprozesse zu beobachten und zu erklären. Sie kam im amerikanischen Raum auch schon früh in der Markt- und Meinungsforschung zum Einsatz. Im deutschsprachigen Raum gelangte die Methode erstmal in den 50er Jahren am Frankfurter Institut für Sozialforschung zum Einsatz in Pollocks Untersuchung.

Die methodologische Entwicklung und Fundierung erfolgt seitdem im Wesentlichen in Deutschland, während im anglo-amerikanischen Bereich eine eher pragmatische Orientierung vorherrscht (Lamnek 1998: 17-21).

Mittlerweile ist die Gruppendiskussion in der Kindheitsforschung entdeckt worden. Billmann-Mahecha plädiert für die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode, da mit dieser ein vertiefender Einblick in die Mikrogenese sozialer Aushandlungsprozesse genommen werden kann (Billmann-Mahecha 2001), Mey zählt sie 2003 schon zu den empfohlenen Untersuchungsmethoden innerhalb der Kindheitsforschung (Mey 2003). Mit Michalek und Schönknecht (Michalek und Schönknecht 2004, Schönknecht und Michalek 2005, Michalek und Schönknecht 2006), Billmann-Mahecha und Horster (Billmann-Mahecha 2001, Billmann-Mahecha und Horster 2005) und Moll (Moll 2001) liegen Forschungsergebnisse in der Kindheitsforschung vor die mit der Gruppendiskussion gewonnen wurden.

Die Gruppendiskussion mit Kindern erschien auch für diese Arbeit eine viel versprechende Methode. Anders als Heinzl (Heinzl 2000b) es tut, wird hier nicht von den Kreisgesprächen ausgegangen, sondern, wie Brüning (Brüning 2000) schon vorgeschlagen hat, vom Philosophieren mit Kindern³⁹⁸.

Außer Brüning hat noch keiner das Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode vorgeschlagen und in keiner Studie wurde das Philosophieren mit Kindern als Methode bis jetzt benutzt. Im Vergleich mit anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsgebieten erweist sich die Kindheitsforschung aber, wie Heinzl (Fuchs 1999: 94) zeigt, in der Methodenentwicklung als besonders innovativ und experimentierfreudig. An dieser Freude habe ich gerne teilgenommen. Ich habe Heinzls Bemühungen, mögliche Anwendungsperspektiven von Gruppendiskussionen mit Kindern aufzuzeigen und auszudehnen, deshalb aufgenommen und versuche in dieser Arbeit methodisch zu begründen, wie das Philosophieren mit Kindern als eine Anwendung der Gruppendiskussion fruchtbar gemacht werden kann für die Kindheitsforschung.

Dabei wird versucht, Heinzls Forderung, dass die Etablierung von Gruppendiskussionen in der Kindheitsforschung weitergehender Reflexion bedarf, einzulösen und der Kritik von Mey (Mey 2001, 2003), der in seiner Besprechung von Heinzls Sammelband anmerkt, dass insbesondere im Beitrag von u.a. Brüning der methodische Zugang bzw. der Wert der konkreten Arbeit mit Kindern zwar als Potenzial postuliert, nicht aber im gleichen Maße eine Verankerung innerhalb der Kindheitsforschung vorgenommen wird, gerecht zu werden.

Dieser Teil der vorliegenden Untersuchung, den im Folgenden dargestellt wird, kann in dem Sinne auch als einen Beitrag zur methodisch-theoretischen Ausarbeitung der Gruppendiskussion in der Kindheitsforschung gesehen werden.

³⁹⁸ Auf Grund meiner Lektüre über und Erfahrungen mit Philosophieren mit Kindern war ich davon überzeugt, dass auch die Gruppendiskussion in Formen des Philosophierens mit Kindern besonders geeignet sein kann um die Ansichten der Kinder zu erfassen.

7.2 Philosophieren mit Kindern: Eine Einleitung und Definition³⁹⁹.

Es gibt viele Bezeichnungen für das, was hier allgemein erst einmal mit "Philosophieren mit Kindern" angedeutet ist. Bezeichnungen, die teilweise auf das gleiche hinweisen und dem selben Konzept nur einen anderen Namen geben, teilweise aber auch auf Unterschiede verweisen. Oder wie Dittmann sagt:

Allerdings verbergen sich hinter der Chiffre eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptionen, die nur zum Teil bereits durch den Namen auf ihr Programm verweisen: "Philosophy for children" ist nicht zwangsläufig bedeutungsäquivalent mit "Philosophie für Kinder", "Philosophieren mit Kindern" meint nicht unbedingt "Kinderphilosophie"(Dittmann).

Zugleich gibt es viele Differenzen bei den theoretischen Konzepten und der Praxis des Philosophierens mit Kindern (Englhart 1997, Werner, Marsal und Ralla 1997: 20-25), die zwar in der Praxis nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind, dennoch in wissenschaftlich theoretischen Auseinandersetzungen erkannt und charakterisiert werden, u.a. anhand der Denktraditionen, woraus sie entstanden sind und womit sie sich verbinden.

Übereinstimmung in dem Bereich des Philosophierens mit Kindern gibt es darüber, dass der Begriff "Kinderphilosophie" äußerst problematisch ist wegen Definitionsschwierigkeiten und Begriffsverwirrung⁴⁰⁰ (Englhart 1997, Martens 1999: 25-26).

Auch Barbara Brüning (Barbara 1985) vermeidet den Begriff und macht einen Unterschied zwischen Philosophie *über* Kinder, Philosophie *für* Kinder, Philosophieren *mit* Kindern und Philosophieren *der* Kinder. Köhler und Schreier (Köhler und Schreier 1982: 167) machen die gleiche Unterscheidung, lassen aber die Philosophie *über* Kinder außer Betracht. Mit Calvert (Calvert 2000: 26) stimme ich überein, dass man Philosophieren *der* Kinder, d.h. die selbsttätige philosophische Tätigkeit der Kinder, als Teil des Philosophierens *mit* Kindern betrachten kann und dass die Philosophie *über* Kinder, d.h. die Untersuchungen, Gespräche, Bewertungen und Analysen, die von Erwachsenen über die philosophischen Kompetenzen von Kindern angeführt werden, bzw. auf den philosophischen Begriff der Kindheit⁴⁰¹, sich in Richtung didaktischer Überlegungen zum Philosophieren mit Kindern orientiert. Dazu möchte ich aber darauf hinweisen, dass ich, wenn ich in diesem Teil der Arbeit vom Philosophieren *mit* Kindern spreche, immer an erste Stelle die Tätigkeit des Philosophierens stelle und nicht das, was als "Bestand der Philosophie", d.h. System und Genese, der ganze Reichtum

³⁹⁹ Als einleitende Literatur über das Philosophieren mit Kindern empfehle ich Werner, Marsal und Ralla 1997, Martens 1999

⁴⁰⁰ Der Begriff könnte missverständlich verstanden werden im Sinne von Philosophie auf Kindermass reduziert, authentische Philosophie der Kinder, also das Kind als Urheber einer Philosophie, oder Kinderkram.

⁴⁰¹ Siehe z.B. Matthews Buch "Die Philosophie der Kindheit" (Matthews 1995). Darin unterzieht er die Kindheit, einschliesslich der Vorstellungen und Theorien, die die Leute über sie haben oder sich machen, einer philosophischen Untersuchung und plädiert, in Nachfolge von Lipmann, dass es neben Wissenschaftsphilosophie, Kunstphilosophie, Geschichtsphilosophie, usw. auch eine Kindheitsphilosophie geben sollte, worin man die Aufmerksamkeit auf eine Menge philosophisch problematischer Fragen über die Kindheit richtet.

ausbuchstabierter und komplexer philosophischer Ansätze und Theorien und philosophische Texte, bezeichnet werden kann.

Dieser Ansatz wird, auch in dieser Arbeit, vom Ansatz "Philosophie für Kinder" unterschieden. Philosophie *für* Kinder, auch unter P4C⁴⁰² bekannt, deutet auf dem Bereich, der aus der philosophischen Tradition einen eigenen Wissenschaftskanon der zu vermittelnden philosophische Inhalte entwirft. Dabei wird die Fähigkeit logisch zu denken als Zugang zum philosophischen Denken vorausgesetzt. Lipman, Reed und Camhy sind die bekanntesten Repräsentanten.

Der Unterschied zwischen dem was ich mit Calvert einerseits Philosophieren *mit* Kindern und andererseits Philosophie *für* Kinder nenne, tritt noch deutlicher hervor, wenn Engharts und Werners Klassifikation (Englhart 1997, Werner, Marsal und Ralla 1997), sowie Martens Aufteilung (Martens 1999) - wobei Martens selber von Hauptwegen spricht -, dazu herangezogen wird.

Englhart macht eine Klassifikation von vier großen Gruppierungen: Die logisch-argumentativen Theorien, die die Bewegung um Lipmann umfasst, sieht er als Ausgangspunkt für alle andere Theorien. Die gesprächsorientierten Theorien um Matthews und die Sokratische Theorien um Horster wurden von dieser Theorie beeinflusst und beeinflussten selber wiederum die rationalistische Theorien um Martens.

Martens erkennt in der Praxis des Philosophierens mit Kindern vier Ansätze, die er Hauptwege nennt: Dialog-Handeln, Begriffs-Bildung, Sich wundern und Aufklärung.

Beide Aufteilungen stimmen aber nicht ganz überein.

Im Folgenden werden die verschiedenen Ansätze kurz geschildert. Dabei wird nur beabsichtigt, einen Überblick zu verschaffen auf den vielfältigen Positionierungen, die in den Philosophieren mit Kindern möglich sind, um dann eine eigene Situierung vorzunehmen und so deutlich machen zu können, was in dieser Arbeit mit dem Begriff *Philosophieren mit Kindern* gemeint ist.

Die logisch-argumentativen Theorien⁴⁰³, von Brüning mit *Philosophie für Kinder* bezeichnet, gehen, wie gesagt, davon aus, dass man die Denkfähigkeit mit geeigneten Methoden fördern kann, vor allem durch den Dialog in einer Untersuchungsgemeinschaft, initiiert durch philosophische Geschichten⁴⁰⁴. Philosophischen Gespräche, die so entstehen, zeichnen sich nach Lipman aus durch ihre Beziehung auf von ihm nicht näher eingegrenzte grundsätzliche Inhalte oder Ideen, durch die Anwendung verschiedener Denkfertigkeiten und durch die Praktizierung der reflexiven, selbst-bestimmten Dialoge. Martens umschreibt diese

⁴⁰² Die Bezeichnung *Philosophie for Children* findet man vor allem im Amerikanischen Sprachraum

⁴⁰³ Für eine ausführliche Darstellung siehe Lipman 1978

⁴⁰⁴ Wie z.B. Pixie und Harry Stotlemeier's Discovery. Diese Geschichten hat Lipman für den Schulunterricht geschrieben und er hat dazu ein Lehrerhandbuch angefertigt. Diese Geschichten sind literarisch von nicht so hoher Qualität und können die didaktischen Absichten nicht wirklich verbergen

Theorien als *Dialog-Handeln*, da einerseits die sprachlichen Handlungen des Behauptens, Nachfragens, Prüfens, Bestreitens oder der Zustimmung in einem gemeinsamen Denkprozess im Vordergrund stehen, andererseits aber auch der Denkprozess als Handeln⁴⁰⁵ bezeichnet wird. Die Ziele der logisch-argumentativen Theorien⁴⁰⁶, die nicht von ihren besonderen Entstehungsbedingungen abgetrennt werden können, kann man zusammenfassen als Sprechen-und-Denken-Lernen, gemeinsam Selbst-Denken und autonome Persönlichkeitsentfaltung.

Die Gesprächsorientierten Theorien um Matthews⁴⁰⁷ unterscheiden sich durch ihre Haltung, die das Kind als gleichberechtigten Gesprächspartner anerkennt und durch die Auffassung, dass der Dialog mit den Kindern auch eine Chance für Erwachsene darstellt, indem diese die Möglichkeit bietet, festgefahrene Meinungen zu durchschauen/überdenken. Matthews vertritt die These, dass Kinder spontan philosophische Fragen stellen und gerne darüber reden. Dabei steht das *Sich-Wundern* der Kinder zentral. Martens nennt diese Theorien deshalb auch *Sich Wundern*. Er weist jedoch daraufhin, dass auch Lipman großen Wert auf das *Sich-Wundern* legt. Der Unterschied beider Ansätze hat vor allem mit dem Ziel des *Sich-Wunderens* zu tun. Nicht das *gut-logisch-argumentieren-Können* steht bei Matthews zentral, sondern bei ihm liegt der Nachdruck auf der Förderung persönlicher Qualitäten wie Phantasie und Vorstellungskraft. Auch die affektive Komponente des *Sich-Wunderns* spielt eine wichtige Rolle. Matthews betont, dass das *Sich-Wundern* natürlich zu einer kognitiven Verarbeitung auf der Sachebene leiten muss um Philosophieren und nicht bloß vages *Rumgedenke* zu sein. Aber der Beziehungsebene ist genau so bedeutend.

Beeinflusst durch Matthews, möchte Freese⁴⁰⁸ eine Umgebung schaffen, in der Kinder ihr mythisches Denken kreativ entfalten können. Er fordert in dem Zusammenhang, dass auch andere Denkformen als die wissenschaftlich-rationalen akzeptabel sein sollten.

Die Sokratischen Theorien wurden als erster durch Nelson für den Unterricht fruchtbar gemacht. Nelson wollte Kinder damit zu einer vernünftigen Selbstbestimmung erziehen. Ausgehend von eigenen Alltagserfahrungen können Kinder durch äußere Anregungen, vom z.B. den Lehrer, zu Werten gelangen, die bereits vorher in ihrem Wissen schlummern. Horster baut das Sokratische Gespräch weiter aus, entwirft ein Regelwerk für die Gesprächsleitung und führt inhaltliche Beschränkungen für die zu behandelnden Themen ein. Horster will so den Prozess unterstützen, der zur Entwicklung eines stabilen Ichs führt. Philosophieren heißt für ihn Begriffe reflektieren und erklären. Martens subsumiert diese Theorien unter dem Begriff *Dialog-Handeln*.

⁴⁰⁵ Handeln im 3-fachen Sinne: Der Dialog findet statt zwischen realen Personen, im Dialog geht es weiter um Sprechakte und außer dem kann der reale Dialog Teil eines realen Entscheidungsprozesses sein.

⁴⁰⁶ Zur Zeit des Vietnamkrieges wurden im Amerikanischen Bildungssystem Krisenerfahrungen spürbar. Die Fähigkeit, begrifflich und argumentativ miteinander zu reden und zu diskutieren, war im Bildungssystem nicht ausgebildet worden und Lipman bemerkte, dass die Studenten keine gemeinsame Sprache fanden um über die politische und moralische Krise zu reden. Dagegen wollte Lipman was unternehmen. Dabei war er der Meinung, dass ohne die Philosophie keine richtige Veränderung möglich wäre (siehe dazu auch Martens 1999: 76).

⁴⁰⁷ Siehe Matthews 1989, 1995

⁴⁰⁸ Siehe Freese 2002

Die *rationalistische Theorien* um Martens⁴⁰⁹ orientieren sich an einer dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik: Philosophieren mit Kindern ist ein offenes, dynamisches Feld, in dem sich theoretisches Wissen und praktisches Können als Mittel zur Selbstbestimmung gegenseitig bedingen. Martens nennt den Weg, den er selber geht, *Aufklärung*. Der Aufklärungsweg stellt das Selbstdenken in dem Mittelpunkt. Es wird versucht, eine Balance zu finden zwischen rigiden Rationalismus und schwärmerischen Romantizismus. Philosophieren ist für Martens, ähnlich wie Lesen, Schreiben und Rechnen, eine elementare Kulturtechnik humaner Lebensführung und Lebensgestaltung, es ist ein an Freiheit gebundenes individuelles und gemeinsames Reflexions-Können. Dies bedeutet vielerlei, so Martens: Philosophie als Begriffs-Bildung, als Dialog-Handeln, als Deutungs-Prozess und als Urteils-Bildung.

Martens vierter Hauptweg, nämlich *Begriffs-Bildung* ordnet Enghart in die nicht klasifizierte Theorien ein. In der *Begriffs-Bildung* zentriert sich das Gespräch um die Analyse von verengten Begriffen. Hier können u.a. die Konzepte von John Wilson und Judy Kyle situiert werden.

Die folgende Tabelle enthält als Zusammenfassung noch einmal einen Überblick der verschiedenen Ansätze und die von Martens respektive Engelhardt vorgenommene Einteilung/Kategorisierung.

	Martens	Englhart
Lipman	Dialog-Handeln	Logisch Argumentativ
Horster	Dialog-Handeln	Sokratischen Theorie
Nelson	Dialog-Handeln	Sokratische Theorie
Kyle	Begriffsbildung	Nicht-klassifiziert
Wilson	Begriffsbildung	
Matthews	Sich-Wundern	Gesprächsorientiert
Brüning	Sich-Wundern	Rationalistische Theorie
Martens	Aufklärung	Rationalistische Theorie
Freese		Gesprächsorientiert
Schreier		Gesprächsorientiert

Das Interessanteste an der Aufteilung liegt aber, für die hier ausgeführten Überlegungen, in der Gruppierung, die Englhart weiter vornimmt und in den Oberbegriffen, die er dafür einführt. Die *gesprächsorientierte* Theorien und die *rationalistische* Theorien fasst Englhart zusammen unter den Oberbegriff *Haltungstheorien*, weil sie sich beide charakterisieren durch die Haltung der Akzeptanz von Kindern als gleichberechtigte Gesprächspartner.

⁴⁰⁹ Martens 1999, 2003

Die *logisch-argumentative* Theorien und die *Sokratische* Theorien sind für Englhart *Vermittlungstheorien*, weil die Vermittlung von Denkfähigkeiten im Mittelpunkt steht.

Übersetzt in Calverts Begrifflichkeit (Calvert 2000) sind die Vermittlungstheorien *Philosophie für Kinder* (P4C), währenddessen die Haltungstheorien das *Philosophieren mit Kindern* zum Ausdruck bringen.

Den Unterschied zwischen P4C und Philosophieren mit Kindern findet man also vor allem in dem an den Ansatz zugrunde liegenden Kindbild, in der damit verbundenen Haltung gegenüber den Kindern und darin, was vermittelt werden soll. Denn selbstverständlich vermitteln auch Verhaltenstheorien, das Philosophieren mit Kindern also. Kein Philosophieren mit Kindern ist neutral, und kein Umgang mit Kindern nicht-pädagogisch. Man hat immer Ziele, die man sich setzt, und Endabsichten, die man erreichen will mit den Kindern. Man verfügt immer über Ideen, Haltungen oder Werte, die man den Kindern beibringen, vermitteln, zeigen möchte. Überdies hat man als Erwachsener auch immer die Verantwortung über und für die Kinder, wenn man sich mit ihnen beschäftigt; deswegen denkt man darüber nach, was man Kinder mitgeben will und was gut für sie ist. Darüber, was gut ist für die Kinder, was man ihnen vermitteln soll und wie man mit ihnen umgehen soll, gehen die Meinungen des *Philosophierens mit Kindern* und des P4C auseinander.

Vergleicht man die Kindbilder der beiden Theorien, Wege oder Ansätze, so stellt man fest, dass P4C das Kind als ein Mangelwesen betrachtet, das noch werden muss:

Since children do not have a fully-frame of reference into which to place each experience as it happens, each such experience takes on for them an enigmatic, puzzling quality. No wonder, then, that children wonder at the world (Lipman 1978: 57).

Das Kind wundert sich, weil es ein Anfänger ist und weil es noch keine vollständigen und ausgewachsenen Denkfähigkeiten besitzt. P4C bleibt sehr nah an Piagets Entwicklungspsychologischen Ergebnissen.

Beim *Philosophieren mit Kindern* dagegen werden die Kinder als Seienden begegnet. Das Staunen und Sich-Wundern wird hier in Zusammenhang gesehen mit ihrer großer Nähe zur unmittelbaren Erlebnis- und Erfahrungswelt (Werner, Marsal und Ralla 1997: 19). Die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse werden nicht geleugnet aber anders interpretiert und reflektiert und im Sinne der Andersheit der Kinder gedeutet⁴¹⁰. Werner fordert z.B.

Bevor man diese Andersheit des Denkens und Sprechens jedoch als eine unvollkommene, nur zu überwindende Phase in der geistigen Entwicklung abtut, sollte man bedenken, dass Spontaneität im Gesprächsverhalten oft auch Kreativität bedeutet. (...) einen anderen Zugang zur Wahrheit eröffnet

⁴¹⁰ Hier muss kritisch angemerkt werden, dass manche Befürworter des Philosophierens mit Kindern leider die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse so "anders" interpretieren, dass sie nichts mehr mit diesen Erkenntnissen zu tun haben und in der "dogmatischen" und "naiven" Haltung festfahren, die sie ihrem Gegenüber vorwerfen (siehe dazu auch 7.3. Philosophieren mit Kindern. Ist das überhaupt möglich?)

als das logisch-rationale Denken, auf dessen Bedeutung Erwachsene so gern hinweisen (Werner, Marsal und Ralla 1997: 19).

Auch Freese weist daraufhin, dass das Denken der Kinder nicht unvollkommen oder naiv, sondern anders ist. Er setzt das, was er mit *mythischem Denken* der Kinder bezeichnet, neben das sachlich-logische Denken der Erwachsenen und postuliert eine potenzielle Mehrschichtigkeit in den Verstehens- und Erlebenszugängen.

Wenn die Entwicklungspsychologie das kindliche (...) Denken als naiv und unvernünftig apostrophiert, dann ist sie insofern selbst naiv, als sie ihre Kriterien für das, was als wirklich und vernünftig zu gelten habe, unkritisch absolut setzt (Freese 1989: 80).

Mit der Einsicht, dass das Denken des Kindes nicht primitiv, naiv oder gar irrational und falsch, sondern als mythisches Denken von einer anderen Rationalität als das der "aufgeklärten" Erwachsenen ist, gewinnt die Sorge um dieses Denken und seine Pflege in der Kindheit ihr besonderes Recht (Freese 1989: 73).

Indem Martens (Martens 1999, 2003) deutlich macht, dass Philosophieren mehr ist als formal hochdifferenziertes Denken und auch mit Kindern philosophiert werden kann und soll, macht er auf indirekter Weise klar, dass man Kinder ernst nehmen soll und Erwachsene und Kinder gemeinsam als Gesprächspartner den Prozess des Philosophierens kultivieren kann. Oder wie Calvert es formuliert:

Wenn philosophieren nicht als formales denken definiert würde (...), sondern wie hier als ein Deuten von Deutungen, welches sich in Haltung, Inhalt und Methode spiegelte, ist es auch für Kinder vom entwicklungspsychologischen Standpunkt aus möglich, zu philosophieren (Calvert 2000: 46).

Da, wo beim P4C das logisch-rationale Denken die wichtigste Rolle spielt, kommt beim Philosophieren mit Kindern ebenfalls der Kreativität und Phantasie eine wichtige Rolle zu. Lipman geht es um die Förderung der Verstandesfähigkeit des Kindes durch die Verschränkung von Rationalität und Urteilsfähigkeit. Das rationale Denken zeigt sich im analytischen, synthetischen und kreativen Denken, wobei das kreative Denken nur ein Teilbereich zwischen dem analytischen und synthetischen Denken ist und dem synthetischen Denken als Basis dient. Das nicht-diskursive, kreative Denken wird lediglich als ein vorbereitendes Denken aufgefasst und dazu wird Kreativität sehr rational-logisch verstanden und als vornehmlich objektives und soziokulturelles Wahrnehmungskönnen, und nicht auch als subjektiver, individueller Akt verstanden.

Beim Philosophieren mit Kindern ist man allgemein folgender Meinung:

Was Kindern an rationeller Kompetenz aus der Erwachsenenperspektive fehlen mag, machen sie durch Phantasie und Spontaneität, was oft auch Kreativität bedeutet, wett (Werner, Marsal und Ralla 1997: 19).

Ein weiterer Unterschied zwischen P4C und *Philosophieren mit Kindern* betrifft den Wert, den die Selbsttätigkeit der Kinder zukommt.

Bei P4C bilden die Kinder gemeinsam mit ihrem Lehrer eine Forschungs- und Denkgemeinschaft (Community of inquiry). Sie dient dem gemeinsamen Philosophieren und beurteilt, wann und ob ein philosophischer Begriff adäquat ausgedrückt ist, also das Denken "effizient" war. Wie schon vorher erwähnt, liegt bei P4C ein ausführlicher Lehrplan vor: Es umfasst mehrere Bücher mit Geschichten, die mehrere Teildisziplinen der Philosophie abdecken, für unterschiedliche Altersstufen. Dazu hat Lipman zusammen mit Pädagogen Lehrerbücher zusammengestellt. Die dort angelegte enge Führung des Lehrers durch Diskussionspläne, Übungsangebote, Lückentexte u.a. verhindert, so die Kritik der Verfechter des Philosophierens mit Kindern, den selbsttätigen, an der Erfahrung der Kinder orientierten Zugang zur Philosophie und kann schnell zu einem Vermittlungsansatz handwerklichen Tuns umschlagen und zu einen lehrerzentrierten Dialog führen (Calvert 2000: 32).

Beim *Philosophieren mit Kindern* kann man in Bezug auf die Stellung der Selbsttätigkeit feststellen, dass bei dem Ansatz Freeses der Nachdruck auf dem eigenständigen Erarbeiten des Themas durch das Kind liegt. Die Kinder sprechen gemeinsam in der Gruppe über das Thema, tun dies jedoch weitgehend ungelenkt von außen (Calvert 2000: 37-38). Auch bei Martens philosophieren die Kinder selbsttätig, jedoch ist dies in einem Wechselprozess zwischen dem Erlernen und der Ausübung der Deutungskompetenz zu verstehen (Calvert 2000: 46-47).

Zum Schluss findet man beim *Philosophieren mit Kindern* eine Erweiterung der Dialog-Handlung des P4Cs vor; das Philosophieren findet nicht nur mehr auf der sprachlichen Ebene, nicht nur im Medium des Wortes statt: Auch im Rollen- oder Stegreifspiel, im Zeichnen, in Tanz, Musik und Kunst philosophieren Kinder (siehe z.B. Brüning 1985, Brüning 1990, Martens 1999, Calvert 2000).

Philosophieren mit Kindern, so wie ich es verstehe, praktiziere und in dieser Arbeit anwende, kann bezeichnet werden als eine Mischung aus dem was Martens *Sich-Wundern* und *Aufklärung* nennt: Ausgehend von der kindlichen Neugierde und Offenheit ermuntert man die Kinder, über die großen aber auch kleinen Fragen, die sie haben, nachzudenken, wobei sowohl die sprachlichen Handlungen als auch die Begriffsklärung, aber sicher auch die nicht-sprachliche, wie z.B. musikalische, visuelle, gestische, emotionelle Handlungen von Bedeutung sind. In den soeben differenzierten Begrifflichkeiten kann man es bei den Verhaltenstheorien unterbringen und somit auch *Philosophieren mit Kindern* nennen.

Zusammenfassend wird, Werner (Werner, Marsal und Ralla 1997: 17-19) folgend, für diese Arbeit den Begriff "Philosophieren mit Kindern" folgendermaßen definiert:

Beim *Philosophieren mit Kindern* handelt es sich um ein zwischenmenschliches, dialogisches Geschehen, ein lebendiges Gespräch, welches konkrete, individuelle Personen mit ihren je eigenen Fragen aufeinander bezieht.

Kinder und Erwachsene werden, beide von einander lernend, zu den elementaren Lebensfragen hingeführt, indem die Erwachsenen ihre Rationalität und die Kinder ihre Ursprünglichkeit in das

Gespräch einbringen und die eigene Denk-, Vorstellungs-, Gefühls und auch Interessenwelt der Gesprächspartner in Rechnung gestellt wird.

Vernünftige Argumentation, logische Stringenz und begriffliche Abstraktion haben in diesem Gespräch oder Dialog genau so ihren Ort wie auch Phantasie und Spontaneität, wobei die Andersheit der Erwachsenen und Kinder zu Unterschieden führt und Grenzen setzt. [A]

Das Philosophieren mit Kindern ist also keineswegs, wie Werner (Werner, Marsal und Ralla 1997: 18) richtig bemerkt, ein Prozess mit eindeutig verteilten Rollen, in denen die Erwachsenen mit einsinnig-äthischen Methoden und durch die geschickte Präsentation geeigneten Anschauungsmaterials philosophisches Denken bei Kindern freisetzen, sondern Erwachsene wie Kinder sind gemeinsam auf der Suche nach Antworten und sind dabei sowohl Gebende als Nehmende. Dabei sind sowohl die sprachlichen Handlungen und die Begriffsklärung, als sicher auch die nicht-sprachlichen, wie z.B. musikalische, visuelle, gestische, emotionelle Handlungen von Bedeutung und das Interesse, die Freude und die Lust der Kinder am Philosophieren steht im Zentrum⁴¹¹.

Mit Köhler und Schreier kann man daher behaupten⁴¹²:

"Philosophie in der Grundschule" – das kann sich also weder auf die Lektüre der Philosophen noch auf ihre Erinnerungen beziehen: das Thema zielt vielmehr auf den wirklichen Dialog mit denen, die gegenwärtig Kinder sind, und fragt nach Möglichkeit und Zusammenhang einer philosophischen Kultur für sechs- bis zehnjährige (Schreier und Köhler 1982: 166).

7.3 Philosophieren mit Kindern. Ist das überhaupt möglich?

Gegen Philosophieprojekte mit Vor- und Grundschulkindern gibt es viele Bedenken. Kritiker und Gegner meinen, Philosophie sei für Kinder zu schwer und entwicklungspsychologisch sowieso noch nicht möglich. Was man da macht mit den Kindern ist Reden vielleicht, oder Nachdenken, aber auf keinen Fall Philosophieren.

⁴¹¹ Ziel ist es normalerweise, zusammen mit Kindern, Kenntnisse über inhaltliche Alternativen, eigene, oft selber unklare Interpretationen zu erarbeiten, eine Haltung der Neugier und Offenheit zu pflegen und Methoden zu erlernen, um so die unterschiedlichen Standpunkte im Umgang mit anderen, ganz fremden Menschen als mögliche Perspektiven identifizieren, tolerieren, kritisieren oder akzeptieren zu können (Martens 1999:189). Das Philosophieren leistet also einen Beitrag, Demokratieverständnis aufzubauen und kann ein Entgegenwirken von dogmatischer Verfestigung und ideologisch abhängiger Manipulation in Grundfragen unseres Lebens und Denkens sein (Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie (ACPC) und Institut für Kinderphilosophie). Überdies geht es auch um eine Erziehung zum Verstehen einer sich rasch verändernden Gesellschaft und Welt. In diesem Sinne kann das Philosophieren eine potentielle Unterstützung sein bei der Bewältigung grundlegender Fragen in der Entwicklung; das Philosophieren bietet Orientierungshilfe und steigert das Selbstwertgefühl. Dazu fördert das Philosophieren die Schulung des eigenen, selbständigen, kritischen Denken und Dinge selbst zu entdecken (Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie (ACPC) und Institut für Kinderphilosophie). Wie im folgenden noch zu zeigen ist, muss vor allem dieser pädagogische Anspruch und die pädagogische Zielsetzung, die immer mit dem Philosophieren mit Kindern verbunden ist, für diese Untersuchung abgeschwächt werden, will man das Philosophieren mit Kindern als Untersuchungsmethode anwenden.

⁴¹² Anders als Köhler und Schreier (Schreier und Köhler 1982) bin ich aber der Meinung, dass der "Bestand der Philosophie", d.h. der ganze Reichtum ausbuchstabierter philosophischer Gedanken nicht ganz außer Betracht gelassen werden soll oder kann und dass die "Anstrengung des Begriffs" auch mit Kindern unternommen werden kann.

Diese philosophischen, pädagogischen und entwicklungspsychologischen Einwände gegen das Philosophieren mit Kindern weisen daraufhin, dass es keineswegs selbstverständlich ist, Philosophieren in Verbindung zu bringen mit Kindern. Die vielen Rechtfertigungsversuche das Philosophieren mit Kindern zu begründen und zu legitimieren, belegen, dass die Befürworter sich lange Zeit genötigt fühlten sich kräftig zu verteidigen.

Obwohl mittlerweile das Philosophieren mit Kindern an immer mehr Universitäten untersucht wird und in manchen Bundesländern in die Schule Eingang gefunden hat⁴¹³, bleibt ein Vorbehalt und eine spürbare Vorsicht gegenüber das Philosophieren mit Kindern bestehen. Deswegen wird in diesem Kapitel gezeigt, dass man es bei Philosophieren mit Kindern durchaus mit *Philosophie* zu tun hat und nicht nur mit Naseweisheiten, dass Kinder Philosophieren können und es auch tun.

Was folgt, ist keine Zusammenfassung der möglichen Argumente, um das Philosophieren mit Kindern zu begründen⁴¹⁴, sondern es ist eine bestimmte Auswahl von Argumenten, die ich sehr überzeugend finde⁴¹⁵. Ich stimme nicht mit allen Befürwortern des Philosophierens mit Kindern in allen angebrachten Punkten überein, und manchen stehe ich sogar kritisch gegenüber, deswegen halte ich es für sinnvoll, diese Diskussion aufzunehmen. Vor allem versuche ich einige Fehler und Vorurteile aufzudecken, die Befürworter des Philosophierens mit Kindern des öfteren in ihrer Argumentation aufführen. In ihrem Eifer und Verlangen nämlich, das Philosophieren mit Kindern zu verteidigen, gehen manche Autoren sehr ungenau und unkritisch mit Theorien und Argumenten um. Auf diese Weise bewirken sie leider genau das Gegenteil von dem, was sie eigentlich erreichen wollen; sie wirken naiv und unwissenschaftlich und machen auf diese Weise das Philosophieren mit Kindern noch leichter angreifbar.

Im Gegensatz zu den meisten Autoren, die an den Anfang ihrer Argumentation Beispiele und eigene Erfahrungen stellen und in der Empirie ansetzen, um dann über entwicklungspsychologische Argumenten und die Ideen 'großer' Philosophen, eventuell zum Philosophiebegriff zu kommen, wird hier mit dem letzt genannten angefangen und somit die gängige Argumentationsführung umgedreht.

⁴¹³ Mecklenburg-Vorpommern ist bis jetzt das einzige Bundesland, in dem von Jahrgangsstufe 1 an bis zur Jahrgangsstufe 10 das Fach *Philosophieren mit Kindern*, als solches auch benannt, unterrichtet wird als eine Alternative bzw. einen Ersatz für den Religionsunterricht. In anderen Bundesländern werden in manchen Schulen die Methoden des Philosophierens mit Kindern eingesetzt (sowohl im Ethik- als auch im Sachunterricht), ein Fach *Philosophieren mit Kindern* gibt es da aber nicht. In Thüringen wird das Philosophieren mit Kindern im Ethikunterricht eingesetzt, es wird trotzdem von dem Fach Ethik geredet. Siehe Anhang 4.

⁴¹⁴ Das Philosophieren mit Kindern kann nämlich auf verschiedenen Ebenen und mit sehr unterschiedlichen Argumenten bekräftigt, gerechtfertigt und begründet werden. Siehe z.B. Matthews 1989: 148-154, Matthews 1991: 55-75, Matthews 1995: 35-108, Brüning 1990, Martens 1994, Freese 2002: 35-81.

⁴¹⁵ Für eine sehr überzeugende und gute Argumentation möchte ich verweisen auf den Beitrag von Martens (Martens 1994), worin er auf sehr klare und durchdachte Weise deutlich macht, das Philosophieren mit Kindern möglich ist.

7.3.1 Das philosophische Denken muss nicht per se gleichgesetzt werden mit reflektierte Rationalität und der Ausführung formal-logischen-Denkens

Viele Argumentationen gegen das Philosophieren mit Kindern beruhen auf der Behauptung, dass Philosophie viel zu schwierig sei für Kinder und dass Philosophie als systematisches, prinzipienorientiertes, begriffsanalytisches oder metatheoretisches Denken die geistigen Fähigkeiten der Kinder bei weitem übersteige. Diese Argumentation gründet auf einem Philosophiebegriff, der als universell gültig und evident vorausgesetzt wird, dies aber nicht ist.

Will man also die Frage beantworten, ob Kinder philosophieren können, dann muss man zuerst diskutieren, was und wie Philosophie ist und sein soll, was sich nur philosophisch, und auch da nur sehr schwierig, klären lässt⁴¹⁶. Danach erst kann man prüfen, ob sich bei Kindern die Fähigkeiten zum Philosophieren schon entwickelt haben.

Mit Martens Worten:

Versucht man allerdings die Gültigkeit von Piagets kognitiven Entwicklungsstufen empirisch zu widerlegen und bereits jüngeren Kindern formales oder metakognitives Denken zuzuschreiben, bleibt man immer noch der normativen ersten Prämisse der "wirklichen" Philosophie verhaftet. Diese Prämisse gilt es daher in erster Linie zu entkräften (Martens 1994: 13).

Martens zeigt in seinem Beitrag *Philosophieren mit Kindern als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterrichts* (Martens 1994: 15-16) sehr schön, wie man Philosophie - als Alternative zu einem engen dogmatischen und beliebig pluralistischen Verständnis - auch auffassen kann als das Deuten von Deutungen (hier orientiert er sich an Langer). Eine solche Auffassung von Philosophie spiegelt sich in der Methode des kritischen Prüfens, in der Haltung des offenen Weiterfragens und in dem Gehalt des grundsätzlichen Fragens, wobei das Philosophieren zwar auf begrifflich-argumentative *Klärung*, nicht aber unbedingt auf *formal* hochdifferenziertes Denken angewiesen ist. Denn Philosophie ist nicht an eine begrifflich-argumentative, also *verbale Form* gebunden. Auch und gerade in den bildnerischen, tänzerischen, musikalischen oder dramatischen Äußerungen, kann man über seine Gedanken nachdenken und Distanz zu ihnen gewinnen.

Das begrifflich-argumentative Philosophieren wird also in einer *Spracherweiterung* aufgehoben, wodurch aber auch eine anti-linguistische Verengung vermieden wird.

Auch Brünings Philosophieparadigma, welches sie in ihrer Dissertation *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der ausserschulischen Erziehung. Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen* (Brünig 1985) im Rahmen ihrer handlungsorientierten, multimedialen Variante des Philosophierens

⁴¹⁶ Siehe hierfür Ibid.: 13-14; Martens zeigt sehr schön, wie umstritten es in der Philosophie ist, was Philosophie eigentlich ist und bedeutet.

mit Kindern entwickelt hat, ermöglicht diskursive⁴¹⁷ und nicht-diskursive Methoden und Ausdrucksformen. Wenn man die Grundstrukturen des (Er)klärens, Begründens und Infragestellens vorfindet, kann man, so Brüning (Brüning 1985: 10), von Philosophie sprechen. Inhaltlich bindet sie das Philosophieparadigma an Fragen, die einen Gegenstand von allgemeinem menschlicher Bedeutung reflektieren und nach dem Wesen einer Sache forschen (Brüning 1985: 31).

Wie Martens, knüpft Calvert (Calvert 2000) an das *Paradigma des symbolischen Philosophierens* bei Cassirer und Langer⁴¹⁸ an und so gelingt es ihr in ihrer Dissertation, die Besonderheit präsensativer Symbole⁴¹⁹ für das Philosophieren herauszuarbeiten, die eine wichtige Ergänzung des begrifflich-diskursiven, logisch-argumentativen Denkens darstellen und Martens und Brünings Ansätze noch erweitern.

Calvert deutet daraufhin, dass sich das symbolische Philosophieparadigma von anderen möglichen Begriffsdefinitionen der Philosophie, nämlich der traditionsorientierten und der wissenschaftsorientierten Philosophie, abgrenzt, und an die Praxisorientierte Richtung anschließt.

Im Zusammenhang des Philosophierens mit Kindern⁴²⁰ schließe ich mich an das durch Calvert entwickelte Philosophieparadigma an (Calvert 2000: 109-112 und 143) und beantworte die Frage, was und wie Philosophieren ist, wie folgt:

Inhalt des Philosophierens ist die Suche nach Deutungen von Dingen, Ereignissen, Handlungen und uns selbst. Dabei handelt es sich auch um einen unabschließbaren Deutungsprozess, der sowohl in diskursiven als auch in sprachlich-präsentativen Zeichen stattfindet.

Philosophie - so verstanden - lässt auch Kinder an sich heran: Kinder machen ihre Anfangsschritte in der Philosophie, wenn sie sich neugierig und kritisch auf große Fragen einlassen und nach Deutungen suchen⁴²¹.

⁴¹⁷ In diskursiven Zeichen werden die Gedanken nacheinander, also sukzessiv ausgedrückt. Sie folgen der grammatisch-syntaktischen Struktur, die die Sprache als ihr Bedeutungssystem vorgibt. Man kann ein Wörterbuch ihrer Bedeutung anlegen. Sie sind im Ergebnis eindeutig und allgemein. Sie verdanken sich dem logisch-argumentativen Denken. Für Beispiele siehe Calvert 2000: 14-15.

⁴¹⁸ Langer und Cassirer zeigen, dass Philosophieren als unabgeschlossener Deutungsprozess nicht nur in Begriffen stattfindet, sondern auch in andere Zeichen.

Nach Cassirer transformiert der Mensch die Welt in Symbole, d.h. sprachliche und nicht sprachliche Zeichen, die er in die Symbolsysteme Mythos, Kunst, Religion, Wissenschaft und Sprache gruppiert. Langer (Langer 1992), hat einen Philosophiebegriff vorgeschlagen der einen verengten Rationalismus verbal-kognitiver Symbole ausgleicht.

⁴¹⁹ Präsentative Zeichen sind sprachliche, visuelle, musikalische und gestische Bilder. Sie sind mehrdeutig und drücken Bedeutung simultan aus. Erst der gesamte Kontext ergibt ein bedeutungsvolles Zeichen. Für Beispiele siehe Calvert 2000: 15-16.

⁴²⁰ Ich möchte betonen, dass ich die traditionsorientierte und die wissenschaftsorientierte Philosophie sicherlich nicht verwerfe, und auch beim Philosophieren mit Kindern nicht ganz ausschließe. Sie stehen hier aber nicht im Vordergrund.

⁴²¹ Siehe auch die Differenzierungshypothese, dass Philosophieren sich in verschiedenen Weisen und auf verschiedenen Abstraktionsgraden ausdrücken kann, die Martens ausgebaut hat (Martens 1999: 113).

Exkurs: 'Grosse' Philosophen meinen, Kinder können Philosophieren

Weder soll der junge Mensch zögern zu philosophieren, noch der alte des Philosophierens überdrüssig werden. Denn weder ist jemand noch nicht alt genug noch zu alt für das, was die Seele gesunden lässt. Wer sagt, dass Alter, in dem man Philosophieren solle, sei noch nicht erreicht oder schon vorbei, sagt das gleiche wie der, der behauptet, dass das Alter, um glücklich zu sein, noch nicht erreicht bzw. schon vorüber sei (Epikur).

Für die Auffassung, dass auch Kinder philosophieren können und sollen, werden häufig die Meinungen und Behauptungen "großer" Philosophen herangezogen. Freese (Freese 2002) verwendet ein ganzes Kapitel dafür um zu zeigen was "große Philosophen über kleine Philosophen" zu sagen haben⁴²². Er führt Epikur, Platon, Aristoteles, Rousseau, Montaigne, Locke, Vico, Kant, Jaspers, Groethuysen und Schopenhauer an und kommt zu dem Schluss, dass es unter Philosophen drei Grundhaltungen zu diesem Thema gibt. Philosophen, wie Epikur, Kant und Montaigne empfehlen die Philosophie für Kinder als Quelle der Belehrung und Anleitung zum rechten Leben und Sterben, sowie als geistiges Training. Jaspers und Groethuysen vertreten die Haltung, dass Philosophie sich selbst metaphysischen Urerlebnissen in der Kindheit und kindlichen Fragen verdankt. Aristoteles und Schopenhauer, schließlich, gehören zu den Kritikern des Philosophierens mit Kindern; sie sprechen den Kindern die Fähigkeit des Philosophierens ab oder raten, die Kinder von der Philosophie fern zu halten.

Martens bezieht sich ebenfalls auf Philosophen, wie z.B. Adorno und Jaspers (Martens 1994: 9) und meint, womit ich übereinstimme, dass vor allem Sokrates und Kants Überlegungen grundlegend sind für die Befürworter des Philosophierens mit Kindern (Martens 1999: 53-58). Fast in allen Publikationen des Philosophierens mit Kindern wird auf diese beiden Philosophen verwiesen: auf Kant⁴²³ wegen seines Eintritts für das Selbstdenken als *Maxime* der Aufklärung, welches er bereits für die Erziehung der Kinder empfiehlt und auf Sokrates, weil aus den sokratischen Dialogen die sokratische Methode der Mäeutik und der Dialog herauskristallisiert wird.

Was der Blick auf die "großen Philosophen" zeigt, ist, dass manche Philosophen der Meinung sind, dass Philosophieren durchaus auch von Kindern praktiziert werden kann. Die Tatsache allein aber, dass es auch Philosophen gibt, die genau das Gegenteil behaupten, macht schon klar, dass das Nennen von großen Philosophen allein nicht ausreicht, um die Legitimität des Philosophierens mit Kindern zu untermauern. Vielmehr muss man sich mit dem *Philosophiebegriff* auseinandersetzen.

⁴²² Siehe Freese 2002: 35-45 für die ausführliche Auseinandersetzung. Ich fasse hier nur kurz zusammen.

⁴²³ Auf Kant wird auch häufig im Rahmen des Philosophierens mit Kindern im schulischen Kontext verwiesen, da die Lehrpläne und Unterrichtsvorschläge sich oft inhaltlich an den vier großen Fragen der Philosophie Kants orientieren. Siehe dazu Brüning 2003: 35.

7.3.2 Die Fähigkeiten der Kinder lassen Philosophieren zu

Wo nun geklärt ist mit welchem Philosophiebegriff argumentiert wird, kann man sich der Frage zuwenden, ob Kinder die Fähigkeiten besitzen Philosophieren zu können. Umformuliert lautet die Frage: Können Kinder tätig, handlungsbezogen, kreativ und prüfend vorläufige *philosophische Erkenntnisse* ausarbeiten?

Bevor auf diese Frage einzugehen, wird auf folgenden Punkte aufmerksam gemacht.

Merkwürdigerweise werden im Rahmen des Philosophierens mit Kindern um diese (oder ähnliche) Fragen zu beantworten, fast nur die kognitiven Fähigkeiten der Kinder diskutiert⁴²⁴, obwohl immer wieder betont wird, dass das Philosophieren, so wie es mit Kindern praktiziert und aufgefasst wird, nicht ausschließlich kognitiv bedingt ist, sondern auch auf sozialen Fähigkeiten beruht. Überdies werden die Auseinandersetzungen über kognitive Fähigkeiten fast nur als Reaktion auf Piaget konstruiert und werden Neugierde, Entdeckerfreude, Phantasie, etc., die an anderen Stellen immer wieder hervorgehoben werden, werden fast nicht in die Diskussion mit einbezogen.

Weiter ist erstaunlich, dass viele Befürworter des Philosophierens mit Kindern sehr oft die Andersheit des kindlichen Denkens unterstreichen - welches sich u.a. kennzeichnet durch seine große Spontaneität und Kreativität -, wenn sie aber gegen Piaget argumentieren, immer wieder versuchen zu zeigen, dass Kinder schon ganz früh reflexiv, abstrakt und logisch-operativ denken können. In ihrem Eifer Piaget zu widersprechen vergessen sie oft selber, so ist jedenfalls mein Eindruck, die Andersheit des kindlichen Denkens zu berücksichtigen, manchmal so sehr, dass es den Anschein hat, als wollen sie behaupten, dass das kindliche Denken eigentlich dem erwachsenen Denken ähnelt.

Ohnehin ist es überraschend, dass viele Befürworter des Philosophierens mit Kindern so gerne beweisen möchten, dass Schulkinder schon *logisch-operationell* Denken können, währenddessen schon das *konkret-operationelle* Denken das Philosophieren, so wie es hier verstanden wird, ermöglicht - wie ich es im Folgenden zeige. Für die Abhandlung über die kindlichen Fähigkeiten wird die Auseinandersetzung von Uhlig⁴²⁵ (Uhlig 2003: 21-67), Werner (Werner, Marsal und Ralla 1997)⁴²⁶, Spinner (Spinner 1989a, 1989b, 1993, 1995a, 1995b, 1997, 2004a, 2004b)⁴²⁷ und Keller (Keller 1990, 1994, 1996, 2001, 2003, 2004, 2005)⁴²⁸ als Ausgangspunkt genommen.

⁴²⁴ Siehe z.B. Matthews 1991: 55-75, Matthews 1995: 35-108, Calvert 2000: 144-156

⁴²⁵ Im Rahmen ihrer Dissertation über die Kunstrezeption in der Grundschule hat sie sich ausführlich beschäftigt mit den Rezeptionsfähigkeiten von Grundschulkindern. Da wo Uhlig diese Fähigkeiten in Zusammenhang gebracht hat mit dem Kunstunterricht um so Rezeptionsmethoden entwickeln zu können, beziehe ich sie auf die Philosophie und die Literaturrezeption.

⁴²⁶ Werner betrachtet auf differenzierte Weise die kognitiven Fähigkeiten der Kinder im Bezug auf die Tätigkeit des Philosophierens.

⁴²⁷ Spinner hat sich sehr intensiv mit der Entwicklung literarischer Kompetenz auseinander gesetzt

⁴²⁸ Keller befasst sich sehr ausführlich und eingehend mit der moralischen Entwicklung.

Wie Uhlig betrachte ich die Entwicklung als einen lebenslangen und dynamischen Prozess, der sowohl kognitive, emotionale als auch soziale Entwicklungsprozesse integriert. Kindheit erscheint vor diesem Hintergrund nicht als Mangel- oder Defizitzustand, sondern als ein spezifischer Entwicklungsabschnitt mit bestimmten Merkmalen und Möglichkeiten⁴²⁹. Gleichwohl ist es wichtig zu betonen, dass kindliche Fähigkeiten an Grenzen stoßen, die interindividuellen Unterschieden unterliegen. Auch wenn man von einer möglichkeitsorientierten Perspektive ausgeht, darf man jedoch diese Grenzen nicht aus dem Auge verlieren. Sonst läuft man schnell Gefahr Kinder zu überfordern.

Für das Philosophieren können Kinder auf eine Vielzahl unterschiedlicher Fähigkeiten zurückgreifen. Grundlage der gedanklichen Fähigkeiten bildet die Wahrnehmung. Mit dem intuitiven Denken sind die Kinder aber zunehmend in der Lage, abstrakte Denkoperationen ohne unmittelbare Anschauung auszuführen⁴³⁰. Kinder können reflexiv und differenziert denken. Wie Werner beschreibt, sind die Begründungen, die Kinder geben, zumeist topischer, konsequentialistischer oder induktiver Art, d.h. sie begründen Behauptungen durch den Rekurs auf ihnen vertraute allgemeine Prinzipien oder Begriffe, durch Hinweise auf die Folgen oder durch Präsentation konkreter Situationen. Mit Werners Worten: "An diesen Begründungstypen kann man im Einzelnen natürlich Kritik üben -als vernunftlos kann man sie jedoch nicht bezeichnen" (Werner, Marsal und Ralla 1997: 18). Auch die Fähigkeit zur logischen Stringenz kann man den Kindern nicht absprechen. Man darf aber keine durchgehende logische Stringenz erwarten, denn dann vergisst man, die Andersheit des kindlichen Denkens in Rechnung zu stellen. Kinder können überdies durchaus über Allgemeinbegriffe wie *Sprache*, *Glück*, etc. in dem beschriebenen Sinn vernünftig reflektieren, wenn die Begriffe in einem für sie selbst deutlichen Bezug zur Erfahrungswelt stehen. Die Fähigkeit zur Abstraktion stößt aber auf eine Grenze, wenn es auf einer isolierten Metaebene um den allgemeinen erkenntnistheoretischen Status solcher Begriffe geht. Ferner besitzen Kinder die Fähigkeit zur Symbolbildung⁴³¹, zur Weltoffenheit und Neugierde.

Überdies ist das kindliche Denken fantasievoll. Mit großer bildlicher Vorstellungskraft können Kinder fantastische und imaginative Wirklichkeiten entwerfen, in denen Wirklichkeit und Fiktion ineinander fließen. Beim Philosophieren setzen Kinder diese Fantasie ein, wobei sie auch in der Lage sind ihr Sachwissen einzubinden. Das Denken der Grundschulkinder ist weiter selbstbezogen, es funktioniert subjektperspektivisch. Das bedeutet, dass das Philosophieren erschwert wird für das Kind, wenn subjektive und lebensweltliche Anhaltspunkte fehlen.

Philosophieren ist, wie soeben ausgeführt wurde, aber nicht ausschließlich kognitiv bedingt, es beruht auch auf präsentativen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten. Kinder entwickeln

⁴²⁹ Siehe auch Ullrich 2001.

⁴³⁰ Siehe auch Haas 1997: 11-17.

⁴³¹ Siehe dazu auch Spinner 1995a.

Empathien oder Sympathien und entwickeln eine moralische Sensibilität. Sie zeigen eine intensive und unmittelbare Emotionalität auf, die in der Tätigkeit des Philosophierens eine Rolle spielt.

Beschließen möchte ich mit Werners Worten:

Man mag zwar konstatieren, dass Kinder Philosophen sind (vgl. H.-L. Freese) - Wissenschaftstheoretiker oder Transzendentalphilosophen sind die indessen gewiss nicht. Der Versuch, sie unbedingt dazu machen zu wollen, schlägt fehl – ja, es wäre im Hinblick auf die zu respektierende Andersheit des kindlichen Denk- und Erfahrungshorizonts nicht einmal wünschenswert, wenn es erfolgreich wäre (Werner, Marsal und Ralla 1997: 19).

Exkurs: Piaget und die Befürworter des Philosophierens mit Kindern

Piaget hat wie kein anderer die Entwicklungspsychologie geprägt und gilt als eine große Autorität und monumentale Gestalt, wenn es um das Wissen der kognitiven Fähigkeiten und das Weltbild der Kinder geht.

Auf die Entwicklung des Philosophierens mit Kindern hat Piaget direkt keinen Einfluss gehabt, dennoch laufen zwei Motive seiner Arbeit in diesem Projekt zusammen: Das Interesse an grundsätzlichen philosophischen Fragen und dasjenige am kindlichen Denken (Kesselring 1999: 228).

Seltsamerweise sind es eher die Kritiker des Philosophierens mit Kindern, die sich auf Piagets Seite stellen, währenddessen die Befürworter des Philosophierens mit Kindern sich oft auf ziemlich aggressive Weise gegen Piaget zu verteidigen suchen.

Autoren die der Meinung sind, dass Kinder noch nicht philosophieren können oder sollen, berufen sich sehr häufig auf die Untersuchungen und Ergebnisse Piagets und die daraus entstandene Stufentheorie der kognitiven Entwicklung⁴³². Mit Piaget deuten sie darauf hin, dass Kinder erst in der letzten Phase, die Piaget als Endphase der geistigen Entwicklung ansieht, - also kaum vor den 12. Lebensjahr -, anfangen, formales Denken zu entwickeln.

⁴³² Das Stufenmodell beinhaltet vier Phasen.

In den ersten beiden Lebensjahren befindet das Kind sich in der senso-motorischen Phase. Es macht Erfahrungen mit den Sinnesorganen und mit dem Bewegungsapparat, die im Vordergrund der Entwicklung stehen und nach und nach aufeinander bezogen werden.

Das Voroperationale Denken bezeichnet das Kind vom 2. - 7. Lebensjahr. Die Gedanken des Kindes laufen nach einfachen logischen Regeln ab. Durch Spracherwerb und die damit verbundenen symbolischen Fähigkeiten erlangt das Denken eine neue Qualität: Sich etwas vorstellen können, etwas nachahmen können, So-Tun-Als-Ob Spiele. Der Wahrnehmungseindruck bestimmt das Denken; logische Operationen können auf Basis konkreten Materials durchgeführt werden.

In der konkret operationellen Phase folgt das Denken komplizierteren Regeln und der Wahrnehmungseindruck verliert seine dominante Rolle. Konstanzen werden nun als solche erkannt (Identität wird erkannt und berücksichtigt). Konzepte der Kompensation und Reversibilität werden erworben.

Mit etwa 11-12 Jahren beginnen sich formale Denkoperationen zu bilden. In diesem Stadium sind die Operationen losgelöst von der konkreten Situation und auf rein theoretischer Ebene können logische Schlußfolgerungen gezogen werden. Problemsituationen können systematisch analysiert werden, Modelle/Abläufe können gedanklich durchgespielt werden.

Dieses Denken ermöglicht die formalen Operationen, wovon viele Autoren meinen, dass sie notwendig seien um philosophieren zu können (A).

Weiter greifen Kritiker des Philosophierens vielfach zurück auf den Artikel *Children's Philosophies* (Piaget 1931), worin Piaget klarmacht, dass die einzelnen, miteinander unverbundenen, spontanen Kinderäußerungen über die Entstehung der Welt, der Natur oder den menschlichen Geist, keine wirkliche Philosophie sind, da sie kein systematisches, kontinuierliches Denken darstellen (B).

Viele Autoren finden in Piagets Theorie der kindlichen Egozentrizität⁴³³, die das Unvermögen des Kindes beschreibt, Subjekt und Objekt im kognitiven Prozess auseinander zuhalten, ebenfalls Beweisgründe, um gegen das Philosophieren mit Kindern zu argumentieren. Das Kind kann, so Piaget, in der senso-motorischen und voroperationellen Phase noch nicht zwischen verschiedenen Standpunkten unterscheiden; es strebt zur Ich-Befriedigung und projiziert sein Ego in Dinge und Personen der Umwelt; das Kind ist also egozentrisch und nicht diskursfähig und ist demzufolge auch nicht in der Lage zu philosophieren (C).

Vielleicht ist es wegen dieser ständig auf Piaget gestützten Kritik, dass der Name Piagets manch einem, der Kinderphilosophie kultivieren möchte, als eine Art Monolith auf dem Wege erscheint, den man entweder umgehen oder in die Luft sprengen muss (Köhler und Schreier 1982: 168). Auf jeden Fall, da stimme ich mit Kesselring (Kesselring 1999: 229) überein, überrascht die Polemik die manche Autoren aus der Philosophieren-mit-Kindern-Bewegung und vor allem dessen Pionier Gareth Matthews gegen Piaget betreiben. Denn eigentlich können das Philosophieren mit Kindern und die Entwicklungsphilosophie bereichernd füreinander sein; stattdessen aber haben die Gegner als auch die Befürworter von sowohl Piaget als auch des Philosophieren mit Kindern das Philosophieren mit Kindern und die Entwicklungspsychologie in ein künstliches Gegensatzverhältnis gebracht wenngleich, wie Martens (Martens 1994: 13) sehr richtig darauf hinweist, der Kerngedanke der Argumentation nicht über die Entwicklungspsychologie sondern über das Philosophieverständnis läuft.

Im Folgenden wird in diesem Zusammenhang also keineswegs beabsichtigt, die gesamte Theorie von Piaget in Frage zu stellen oder zu verwerfen. Im Gegenteil, an manchen Stellen werden die Befürworter des Philosophierens mit Kindern in ihre Piagetrezeption korrigiert und wird Piaget beigegeben. Dass die kognitive Entwicklung einen globalen Rahmen formt, der das Philosophieren mit Kindern bedingt, wird demnach in dieser Arbeit nicht verleugnet. Anhand verschiedener Autoren wird aber ebenfalls gezeigt, wie man verschiedene Punkte Piagets Theorie auch in ein anderes Licht und aus einer anderen Perspektive sehen kann. Dies

⁴³³ Diese hat er anhand empirischer Untersuchungen in seinen Frühschriften entwickelt und in seinen späteren Veröffentlichungen nicht revidiert. Piaget unterscheidet zwei Arten von Egozentrismus. Der Ontologische Egozentrismus bringt die Fähigkeit des Kindes zum Ausdruck, zwischen dem Ich und dem Universum zu differenzieren, der logische betrifft die sprachliche Ebene.

erlaubt eine andere Sichtweise, die es ermöglicht das Philosophieren mit Kindern zu begrüßen, ihm mehr Möglichkeiten zu eröffnen und die Kritiker, die sich auf Piaget berufen, zu entschärfen oder zu entkräften. Denn man muss Piagets Theorie nicht als striktes Stufenmodel handhaben und übernehmen, sondern man kann es auch als globale Orientierung anwenden.

Mit dem Argument, dass Kinder noch nicht formal denken können (A), kann auf verschiedene Weisen umgegangen werden.

Man kann darauf hinweisen, dass Kinder schon ohne dieses Denken in der Lage sind zu philosophieren (siehe oben). Einige Autoren zeigen, dass Piagets Theorie nicht so strikt genommen werden kann und weisen darauf hin, dass mehr Kontinuität in seiner Theorie erkennbar ist als manche annehmen. Noch andere Autoren, wie z.B. Matthews, versuchen zu beweisen, dass Piagets Theorie falsch ist.

Massive Kritik an Piagets Entwicklungstheorie, die aus dem Bereich der am Subjekt orientierten Pädagogik stammt, beruht auf der Aussage, dass die Forschungen völlig an den Kindern, die erforscht werden, vorbeigehen. Durch das Anwenden von Test und Experiment als Methode und die Bevorzugung von Laborsituationen, wird die reale Lebenssituation vernachlässigt, so dass die Ergebnisse nur begrenzt auf diese übertragbar sind.

Dieses Argument nimmt Freese (Freese 2002: 61-62) in seiner Befürwortung des Philosophierens mit Kindern mit auf.

Zu den meisten Experimenten, die Piaget ersonnen hat, gibt es weltweit ein mehr oder weniger umfassendes Spektrum von Nachuntersuchungen. Nur von einem Teil dieser Arbeiten wurden Piagets Resultate bestätigt (Kesselring 1999: 175-176). Ein viel gebrachter Einwand betrifft Piagets Altersangaben. Wenn man z.B. bei der Untersuchung der Übergänge zum nächsten Stadium sprachliche Leistungen ausschließt, ergeben sich bis zu drei Jahren frühere Altersangaben als Piaget gefunden hat (Häcker und Stapf 1998: 442). Es gibt aber auch Nachuntersuchungen die eine spätere Altersangabe ergeben. Dazu sind viele Nachuntersuchungen in der Forschung selber kontrovers. Aus dem Bereich des Philosophierens mit Kindern weist vor allem Freese (Freese 2002: 57-59 und 60-62) auf die Untersuchungen, die jüngere Altersangaben geben.

Zunehmend wird auch auf die Probleme hinsichtlich qualitativ unterscheidbarer Entwicklungsstufen hingewiesen. Erstens wird die Glaubwürdigkeit einer stufenmässigen Entwicklung von manchen Autoren, (z.B. Uhlig 2003: 37) als fragwürdig empfunden, da die Mehrzahl der Stufenkonzepte erheblich voneinander abweichen. Dazu wird kritisiert, dass Piaget nicht berücksichtigt hat, dass die intra- und interindividuellen Unterschiede die vorgefundenen Übereinstimmungen beträchtlich überlagern können und unter gewissen

Umständen sogar bedeutsamer sind. Gardner (Gardner 1994) weist überdies daraufhin, dass in neueren kognitionspsychologischen Untersuchungen eine wesentlich größere Kontinuität des Entwicklungsverlaufes festzustellen ist als bisher angenommen wurde. Darauf haben aus dem Bereich des Philosophierens mit Kindern Köhler und Schreier hingewiesen (Köhler und Schreier 1982: 169) und auch in dieser Arbeit wird dieses (Gegen)Argument vertreten.

Matthews (dessen Argumentation danach durch Freese, Calvert, u.a. - für mich - überraschenderweise übernommen worden ist) hat Piagets Stufentheorie einer viel radikaleren Kritik unterworfen: Er hat versucht, die Ergebnisse von Piagets Forschung -auf für mich fragwürdige Weise- ad absurdum zu führen (vgl. Köhler und Schreier 1982).

Matthews geht in seinem Buch *Die Philosophie der Kindheit* (Matthews 1995) zunächst einmal auf das ein, was er das *Reife*-Argument nennt (Matthews 1995: 56-61). Durch die altersbezogene Sequenz der Resultate von Piagets Untersuchungen, so meint Matthews, kann man nichts anders als die kognitive Entwicklung als einen Reifeprozess sehen, der dem bekannten Vorgang von biologischer Reife ziemlich analog ist. Daraus folgt, so Matthews, dass man Kinder nur beibringen soll, was altersgemäss ist⁴³⁴. Im Zusammenhang mit dem Philosophieren führt dies notwendig zu der Frage, ob es sich beim Philosophieren eher um eine reife oder unreife Aktivität handelt (Matthews 1995: 56-57).

Wenn es sich um eine reife Leistung handelt, können wir von jemand, der kognitiv diesen Reifegrad noch nicht besitzt, auch schwerlich erwarten, dass er oder sie sie vollbringt (Matthews 1995: 57).

Nachdem Matthews darauf hingewiesen hat, dass es weder Sinn macht zu behaupten, dass Philosophie eine Reifeaktivität ist, noch dass sie eine kognitiv unreife Aktivität ist, meint er sagen zu können,

dass die Philosophie eben nicht allzu viel mit der kognitiven Entwicklung zu tun hat. Vielleicht tritt das Interesse zu philosophieren und die Fähigkeit, dies mit Erfolg zu tun, in der Kindheit ganz unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten auf, an denen die Entwicklungspsychologen so sehr interessiert sind (Matthews 1995: 61).

Piagets kognitive Entwicklungstheorie als Reifeprozess⁴³⁵ zu verstehen, so wie Matthews es tut, ist nach meinem Verständnis falsch. Wohl hat Piaget darauf verwiesen, dass kindliche Kognition sich zum Teil parallel mit dem biologischen Reifeprozess entwickelt und dadurch beeinflusst wird, da die biologische Entwicklung als Grundlage oder Voraussetzung der kognitiven Entwicklung dient; dennoch ist die kognitive Entwicklung als selbstkonstruktiver Prozess, als Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt konzipiert. Zwar ist bei Piaget der

⁴³⁴ Dazu zieht er einen Vergleich heran: So absurd es scheinen mag einem Baby das laufen lehren zu wollen, so absurd muss es scheinen mit Kindern philosophieren zu wollen (Matthews 1995: 56).

⁴³⁵ Reifung: Die Ausfaltung von keimhaft angelegten Verhaltens- und Erlebnisweisen; sie stellt einen Teil des Entwicklungsvorganges dar. Reifung ist Voraussetzung für die im Laufe der Entwicklung zu beobachtenden Veränderungen. Reifung schafft zu jeweils bestimmten Zeitpunkten optimale Lernbedingungen für bestimmte Angebote der Umwelt (Oerter 1972, Schenk-Danzinger 1971) in Häcker und Stapf 1998: 730 und in Lamnek 1998: 730

Umwelt ein passiver Part zugeschrieben und nur das Individuum ist aktiv -es selbst muss die Konflikte erleben, die eine Weiterentwicklung im Sinne einer Äquilibration⁴³⁶ einleiten⁴³⁷-, Piaget leugnet aber auf keinen Fall, dass die Umgebung eine Rolle spielt. Piaget behauptet, dass die von ihm beschriebenen Stufenfolgen notwendige Abfolgen sind. Jede Stufe sei demnach eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für das Erreichen der nächsten (Oerter und Montada 1998: 552). Piagets Theorie kann somit nicht als Reifungstheorie gesehen werden. Demnach wird Matthews ganze Argumentation auf der Basis von dem Reife-Argument hinfällig.

Aus dem Zusammenhang seiner Begründung kann man aber vermuten, dass Matthews nicht so sehr Reifeprozess, also Reifung, als vielleicht vielmehr Reife⁴³⁸ - was kein Prozess, sondern einen Zustand ist - im umgangssprachlichen Sinne meint, und es als synonym für Entwicklungsstufe verwendet. Zwar bleibt die Begrifflichkeit falsch, die Argumentation Matthews stimmt dann insofern, dass Piaget in der Tat meint, dass man Kinder nicht mit bestimmten Wissens-elementen oder Probleme konfrontieren soll, die nicht verstanden, das heißt, die nicht *organisch* in die bestehende kognitive Organisation eingegliedert werden können (Oerter und Montada 1998: 558).

Problematisch bleibt aber Matthews Behauptung, dass die kognitive Stufentheorie von Piaget "zwangsläufig zu der Fragestellung führt, ob es sich beim Philosophieren um eine reife oder eher unreife Aktivität handelt", denn Piagets Theorie hat - wie gezeigt - in dem Sinne nichts mit Reifung zu tun. Die Frage, die man in diesem Zusammenhang stellen könnte, lautet eher: Welche kognitiven Fähigkeiten muss das Kind besitzen, also auf welcher kognitiven Stufe muss es sich befinden, um philosophieren zu können? Was eigentlich grundsätzlich eine Frage ist nach dem Philosophiebegriff, der Philosophieauffassung.

Ich stimme mit Matthews darin überein, dass Philosophie wenig, oder sogar nichts mit Reife zu tun hat, bin aber der Meinung, dass man dieses Argument nicht gegen Piaget verwenden kann. Wenn Matthews (Matthews 1989) behauptet, dass keiner darüber nachgedacht hat, was eine vernünftige Reifenorm in Bezug auf philosophisches Denken und Diskutieren sein könnte oder ob es überhaupt so etwas gibt, dann vergisst er aber, dass es in erster Linie der Philosoph selber ist, der darüber nachdenken soll. Außerdem bestreite ich Matthews Standpunkt, dass man sagen könnte, dass das Interesse zur Philosophie nicht allzu viel mit der kognitiven Entwicklung zu tun hat. Die kognitive Entwicklung bedingt schon als Rahmen das Interesse an und die Möglichkeiten zum Philosophieren. Man muss meines Erachtens nicht

⁴³⁶ Äquilibration ist für Piaget ein ganz wichtiges Konzept in seiner Theorie. Es erklärt, warum man nicht auf einer Stufe stehen bleibt, sondern weiterschreitet. Äquilibration heißt Findung von Gleichgewicht und ist die Auflösung von Widersprüchen und Konflikten durch Umstrukturierung und Neubaufbau von Strukturen. Siehe Oerter und Montada 1998: 553-554.

⁴³⁷ Da Piaget überdies Lehrern oder Erziehern keine konkreten Hinweise gibt, wie man Lernprozesse steuern könnte, wird seine Theorie verständlicherweise nicht selten als "Quasi-Reifungstheorie" angesehen (Ibid.: 559).

⁴³⁸ Reife: Im Unterschied zum Jugendalter (der Zeit der Reifung) das mittlere Lebensalter. Es ist beim Menschen dadurch ausgezeichnet, dass die Suche nach den allgemeinen Lebensidealen und Zielen abgeschlossen ist und das Individuum auf die Erfüllung seiner Aufgaben, bzw. die Bewältigung der Lebensanforderungen konzentriert ist (Häcker und Stapf 1998: 729).

logisch deduktiv nachdenken können um zu Philosophieren, aber man muss sich schon Fragen stellen, Begriffe und Gedanken fassen können, sich wundern und das auf eine bestimmte Weise ausdrücken können; Voraussetzung dafür ist eine gewisse kognitive Entwicklung vollzogen zu haben, oder wie Kesselring schreibt:

Ja, hinsichtlich Phantasie und Kreativität sind sie vielen Erwachsenen zweifellos überlegen. Doch diese Beobachtung widerlegt nicht die Erfahrung, dass kognitive Fähigkeiten - einschließlich das Denken - sich bei Kindern erst nach und nach entfalten (Kesselring 1999: 229).

Sowohl in seinem Buch *Philosophie der Kindheit* (Matthews 1995: 60) als in *Denkproben* (Matthews 1991: 65-67) kritisiert Matthews, dass Piaget die Absicht vertreten hat, dass ein Philosoph oder Wissenschaftler, dessen Thesen solchen von Kindern und Jugendlichen ähneln, geistig retardiert oder unnatürlich in der geistigen Entwicklung stehen geblieben sei.

Piagets Stufenlehre, wie immer man sie interpretiert, führt zu der fragwürdigen Schlussfolgerung, dass Behavioristen und Identitätstheoretiker geistig zurückgebliebene Kinder sind (Matthews 1991: 67).

Mit Kesselring (Kesselring 1999: 229-230) meine ich aber, dass Matthews hier zwei Sachen außer Acht lässt. Erstens vergleicht Matthews selber die Gedanken von Kindern mit denen von Philosophen aus früheren Zeiten. Zweitens reflektieren erwachsene Philosophen oder Wissenschaftler auf einem fortgeschrittenen Entwicklungsstadium. Piaget hat wiederholt betont, dass die Bewusstwerdung bei den Resultaten des Denkens oder Handelns beginnt und dann in Richtung auf deren Ursprünge weiter fortschreitet.

Bei aller Analogie zwischen dem Denken von Kindern und demjenigen von Philosophen der Vergangenheit können beide sich also durchaus unterscheiden: Im Reflexionsniveau und im Grad an ausgearbeiteter Systematik (Kesselring 1999: 230).

Im Kapitel vier seines Buches *Philosophie der Kindheit* geht Matthews auf einige kognitive Defizite der Kindheit ein und den Nutzen, sie zu überwinden. Er baut seine Argumentation vor allem auf der Basis der Invarianzexperimente⁴³⁹ auf. Auf überzeugende Weise deutet Matthews an, wie die Experimente von den Kindern anders verstanden werden können, und er zeigt, dass die Experimente eigentlich nicht so eindeutig sind. Die Konklusionen, die er aber aus seiner Argumentation und aus dem Werk Piagets und Inhelder zieht, sind meiner Meinung nach falsch.

Mit seinem Vorurteil, dass es sich bei der kognitiven Entwicklung des Kindes um einen Reifungsprozess handelt, der auf die "reife" Leistung des normalen Erwachsenen abzielt, sieht er in seiner Geschichte der Invarianz den stufenweisen Sieg über die intellektuellen Defizite des kleinen

⁴³⁹ Piaget spricht von Invarianz oder Erhaltung nach Transformationen der Form und Anordnung von Menge, Gewicht, Volumen, etc. als Ergebnis der Äquilibration, die Kinder erst in einem bestimmten Alter gelingt (Ibid.: 415). In "Die Entwicklung der physikalischen Mengenbegriffe beim Kinde. Erhaltung und Antomismus", das Piaget zusammen mit Inhelder geschrieben hat, wird die Einsicht in das Prinzip der Mengenerhaltung und wie diese Einsicht sich im Übergang zur Stufe des konkret operativen Denkens entwickelt, anhand einiger berühmt gewordener Experimente untersucht

Kindes. Am Ausgangspunkt dieses Prozesses ist das Kind seinem Verständnis nach in verschiedener Hinsicht grundsätzlich inkompetent. Als Überwindung der Inkompetenz sieht er das allmähliche Begreifen der Prinzipien der Substanzerhaltung und der Invarianz von Gewicht und Volumen, was für Piaget gleichzeitig die Überwindung bestimmter, für die weitere Entwicklung unmaßgeblicher kognitiver Mängel bedeutet (Matthews 1995: 77-78).

Aus diesem Zitat wird deutlich wie polemisch und wenig neutral Matthews mit Piagets Theorie umgeht. Die Wortwahl, womit Matthews die Theorie umschreibt, wie z.B. *Vorurteil*, *abzielt*, *Sieg über*, *grundsätzlich inkompetent*, *unmaßgeblicher kognitiver Mängel*, bewerten auf eine Weise, die man überhaupt nicht in Piagets Arbeit vorfindet. Piaget war zunächst von den Denkfehlern der Kinder fasziniert, weil sie eine bestimmte Form oder Struktur des Denkens erkennen lassen. Das Kind denkt anders als ein Erwachsener oder ein Jugendlicher und mit der Beschreibung und Erklärung der Entwicklung hoffte er Einblick in ihre Struktur, ihre Leistungen und ihre Funktion zu bekommen. Es trifft also schon zu, dass Piaget sich interessierte, wie aus dem kindlichen Denken durch kontinuierliche Entwicklung das zur Wissenschaft fähige Denken des Erwachsenen hervorgeht. Aber er hat das kindliche Denken nicht als defizient oder als zur philosophischen Phantasie unfähig gehalten. Wie Martens richtig bemerkt, wird Kindern im Grundschulalter oder noch jüngeren immerhin ausdrücklich eine "primitive" Philosophie attestiert (Martens 1994: 13). Die Distanz des wissenschaftlichen vom kindlichen Denken hat Piaget aber überbewertet, wie auch Kesselring zeigt (Kesselring 1999: 232), weil er die für das wissenschaftliche Denken charakteristische Ausdünnung an mythischen Elementen allzu einseitig als Fortschritt interpretiert hat.

Auch Freese kritisiert in seinem Buch *Kinder sind Philosophen* (Freese 2002: Kapitel V), dass in der Entwicklungspsychologie, wie allgemein in unserer westlichen Welt, ein Androzentrismus, d.h. eine Befangenheit in der Sicht des wissenschaftlich aufgeklärten Erwachsenen unserer Kultur, vorherrscht und er plädiert für die Rehabilitierung des mythischen Denkens. Mit Matthews und Freese kann ich einstimmen, dass die Anwendung der Kategorie des Fortschritts auf die phasentypischen Äußerungen von Kindern problematisch ist, insofern, dass eine Phasenentwicklung allein eigentlich neutral ist und erst als Fortschritt gilt, wenn sie in einem Wertesystem, das in diesem Fall das wissenschaftliche Denken höher bewertet, interpretiert wird. Auch ich finde, dass andere Denkweisen als die wissenschaftliche Anerkennung verdienen. Ich sehe nur die Gefahr, dass womöglich Freese und Matthews, das was Freese *Mythisches Denken* nennt, überbewerten und dazu neigen, blind zu sein für die Grenzen, die dem kindlichen kognitiven Vermögen gesetzt sind. Obwohl sie dafür eintreten die Andersheit des kindliches Denken anzuerkennen und zu respektieren, vergessen sie dies in ihrer Argumentation, so ist meine Vermutung, sehr oft selber, indem sie immer wieder versuchen zu beweisen, dass Kinder abstrakt und logisch denken können.

Argument (B) kann man eigentlich nur beantworten, indem man den Philosophiebegriff, den man benutzt, explizit macht, so wie es in Abschnitt 7.3.1. gemacht wurde. Geht man aber wie Piaget davon aus, dass es für echtes Philosophieren notwendig ist, ein ganzes

Gedankensystem aufzubauen auf abstraktem, d.h. formal operationellem Niveau, dann kann man die spontanen Äußerungen der Kinder über die Phänomene der Natur und des Geistes sowie über den Ursprung der Dinge noch kein Philosophieren nennen.

Argument (C), das die Egozentrismustheorie Piagets anführt, ist vor allem durch Brüning (Brüning 1985: 83-120) aufgenommen, diskutiert und widerlegt worden. Aber auch Matthews hat Kritik ausgeübt an der Egozentrismustheorie.

Brünings Argumentation besteht aus zwei Argumentationssträngen. Zum einen zeigt sie, dass auch auf der Grundlage der Egozentrismustheorie Piagets die Möglichkeit besteht, mit jüngeren Kindern zu philosophieren (Brüning 1985: 83-86). Sie gibt dafür drei Gründe an. Erstens weist sie darauf hin, dass die altersmäßige Zuordnung durch Umwelteinflüsse beeinflusst werden kann. Zweitens kann man Piagets Egozentrismustheorie erweiternd auslegen, wie z.B. Levine es getan hat. Sie ist der Meinung, dass Kinder und schöpferisch denkende Erwachsene während des kognitiven Prozesses so stark mit dem Objekt verbunden sind, dass sie sich nicht davon lösen können. Somit charakterisiert Levine den Egozentrismus nicht als kognitives Unvermögen, sondern als Bestandteil eines schöpferischen Aktes, der durch die Eigenschaft des "Sich-in-das-Objekt-Versetzens" gekennzeichnet ist. Drittens, so Brüning, hat Piaget den Egozentrizitätsgrad von Vor- und Grundschulkindern mit ca. 50% bis 60% angegeben. Die restlichen 40% deuten daraufhin, dass die Kinder durchaus für einen geringen Teil in der Lage sind, zwischen Ich und der Welt zu unterscheiden.

Zum andern, und diese Argumentationsweise hält sie für überzeugender, beschäftigt Brüning sich mit der Aufhebung der von Piaget insistierten Prämissen, wodurch eine neue Sichtweise des Egozentrismus ermöglicht wird (Brüning 1985: 95-120). Kurz zusammengefasst meint sie, in Anlehnung an Brüner und Kohlberg, dass man Egozentrizität nicht auffassen muss als eine dem kindlichen Verhalten immanente asoziale Eigenschaft, so wie Piaget es tut, sondern es auch verstehen kann als eine Komponente kindlichen Verhaltens, als Selbstleitung und Selbstkommunikation, die primär darauf abzielt, die eigenen Aktivitäten ins Bewusstsein zu bringen und nicht die subjektive Anerkennung. Brüning fügt hieran noch das Attribut der Selbstbehauptung.

Auch Matthews geht, in seinem Buch *Die Philosophie der Kindheit* (Matthews 1995) auf Piagets Auffassungen über Egozentrismus und Phänomenismus ein und schließt aus allem, dass die Invarianzexperimente keinesfalls die Behauptung stützen, die Kinder würden Schritt für Schritt einen Egozentrismus und Phänomenismus überwinden (Matthews 1995: 82). Schon in *Denkproben* (Matthews 1991: 55-75) kommt er auf Grund der Auseinandersetzung mit einer Befragung Piagets mit dem Achtjährigen Fav zu diesem Schluss.

Auch hier wundert es mich wieder, dass Matthews so heftig auf Piaget reagiert, obwohl er selber einzusehen scheint, dass seine Kritik teilweise zurückgeht auf die unterschiedlichen Auffassungen, die er selber und Piaget haben, wenn er schreibt:

Der Unterschied zwischen Piaget und mir besteht meiner Meinung nach hauptsächlich darin, dass Piaget nach einer altersbezogene Abfolge der kognitiven Leistungen sucht, die für alle normalen Kinder gilt. Ich dagegen bin an Kristins Hypothese interessiert, dass die ganze Welt aus Farbe besteht, auch wenn sich für eine solche Äußerung kein bestimmtes Alter finden lässt, in dem alle oder die meisten Kinder diesen oder einen ähnlichen Gedanken haben (Matthews 1995: 86).

Matthews scheint aber nicht zu verstehen, dass sein und Piagets Interesse einander nicht so ausschließen müssen, wie er es meint.

Matthews Kritik an den Laborbedingungen, den auch Brüning vertritt, kann ich teilweise zustimmen. Es ist in der Tat so, dass die Fragen suggestiv gestellt werden und die Antwort auf entweder-oder eingeschränkt wird. Außerdem ist es so, dass Experimente bei Kindern nicht das Alltagsverhalten hervorbringen, weil Kinder bei Personen oder in Situationen, die sie nicht kennen oder ihnen fremd sind, nicht ihre eigentliche Leistung bringen. Diese Dinge sollten in einer Untersuchung berücksichtigt werden.

Das überzeugendste Argument bezüglich der Egozentrismusthese erscheint mir, dass man, wie auch Brüning meint, Egozentrizität nicht auffassen muss als eine dem kindlichen Verhalten immanente asoziale Eigenschaft, so wie Piaget es tut, sondern es auch verstehen kann als eine Komponente kindlichen Verhaltens. Wie Youniss (Youniss 1984, 1994) und Hoffman (Hoffman 1981) kann man dennoch bereits in der frühen Entwicklung Reziprozität, respektive Empathie als zentrale Elemente auffassen, wobei die Art der Reziprozität, Empathie sich ändert, ohne dabei aber die egozentrische Phase zu leugnen.

7.3.3 Manche Aussagen der Kinder und ihr Inhalt sind Philosophisch: Beispiele

Ein viel angewandtes Argument in den Diskussionen um das Philosophieren mit Kindern besteht darin zu zeigen, dass manche Gespräche, die man mit Kindern haben kann, philosophische Inhalte vorweisen.

Wie Martens (Martens 1994: 13) zeigt, und wie auch hier schon wiederholt angemerkt wurde, reicht dieses Argument als Beweis nicht aus, da die philosophischen Gedanken der Kinder selber zur Diskussion stehen. Die Frage, ob es hierbei um wirkliche Philosophie geht, kann hier immer noch aufgeworfen werden und der Einwand Piagets, dass es hier nur um unverbundene spontane Kinderäußerungen und nicht um wirkliche Philosophie geht, kann immer noch erhoben werden.

Wo nun aber die Fragen nach dem Philosophiebegriff und die Fähigkeiten der Kinder geklärt sind, kann auf die vielen Beispiele verwiesen werden, die man in der Literatur finden kann, um zu zeigen, dass Kinder gerne und oft philosophieren (Philosophieren im Sinne von dem hier explizit gemachten Philosophiebegriff).

Matthews zeigt in seinen Büchern *Philosophische Gespräche mit Kindern* und *Denkproben* auf überzeugende Weise, dass Kinder weitaus fähiger und bereitwilliger sind, über Fragen betreffende das Glück, die Identität, die Welt, etc. nachzudenken als Erwachsenen manchmal annehmen. Die viele Berichte von Fragen und Bemerkungen von Kindern, die Anekdoten erstaunlicher Gedankenblitze und die aufgezeichnete Gespräche erschließen die philosophische Dimension und Tragweite des Denkens von Kindern.

Auch Freese (Freese 2002: 47-54) bringt viele Beispiele. In diesem Zusammenhang sind seine Hinweise wichtig, dass Kinder sich schon früh die Frage stellen nach der Herkunft und Genese alles Existierenden und sie auf ihrer Suche nach einer Antwort zu Gott gelangen. Freese bemerkt, dass Schulkinder von sich aus über die Seele zu sprechen beginnen und er stellt fest, dass Kinder ab 5 Jahren im Allgemeinen eine Ahnung von der Tragik des Todes haben.

Martens weist ebenfalls hin auf die persönlichen Erfahrungen mit den neugierigen, unbefangenen und oft bohrenden Warum-Fragen der Kinder, die jeder machen kann, und auf die zahlreichen praktischen Schulversuche, die dafür zu sprechen scheinen, dass Kinder wirklich philosophieren können (Martens 1994: 9) und schreibt:

Dass bereits und vielleicht gerade Kinder philosophieren, hat wohl jeder erfahren, der nicht bloß herablassend und bevormundend mit Kindern umgeht oder von vornherein Philosophie mit ihren gegenwärtigen wissenschaftlichen Erscheinungsformen gleichsetzt (Martens 1999: 15).

Auch bei Calvert, Brüning, Schreier, u.a. kann man viele weitere Beispiele finden, so wie auch im Verlauf dieser Arbeit.

7.3.4 Philosophie ist kindgerecht und sogar notwendig in der Erziehung

Manche Pädagogen, aber auch Philosophen und Psychologen, behaupten, selbst wenn sie annehmen, dass Kinder in gewissem Maße philosophieren können, dass Philosophieren mit Kindern nicht kindgerecht sei: das unverdorben Kind soll sich lieber so lang wie möglich dem Spiel und der Phantasie zuwenden und muss so lange wie möglich vor der rationalen Erwachsenenwelt bewahrt werden. Dazu wird noch angeführt, dass ein Kind noch nicht reif genug sei für die Philosophie. Auch hier wird aber wieder von einer Vorstellung vom Kind und der Kindheit ausgegangen, die sozio-kulturell bedingt ist, nicht allgemein gültig und von daher problematisch ist. Schließt man sich den Befunden der neueren Kindheitsforschung an, dann soll man die Gedanken der unterschätzen Kinder durchaus ernster nehmen als das bislang der Fall war (Billmann-Mahecha 1994b, Martens 1994, Heinzel 2000d, Uhlig 2003). Oder wie es Jens Thiele ausdrückt und von einer anderen Perspektive aus begründet⁴⁴⁰:

⁴⁴⁰ Vgl. Martens 1996.

Kindheit ist nicht mehr die zeit- und sorgenlose Lebensphase, die in den Köpfen vieler Erwachsener existiert. Und vermutlich war sie es nie. Kaum ein Mythos hält sich so hartnäckig wie der der unbeschwerten Kindheit. Kindheit ist heute etwas anderes: sie ist bereits eine verplante Lebenszeit, durchorganisiert nach einem Schul- und Freizeitplan, angesiedelt in zunehmend künstlichen Raumlanschaften wie Schulpausenhallen, Abenteuerspielplätzen, Freizeitparks. Kindheit organisiert sich heute nach grundlegend anderen Erfahrungen, sie hat andere Ortssysteme und Zeitrhythmen erhalten, andere Kommunikationsstrukturen erlangt. Sie ist angefüllt mit den widersprüchlichsten Informationen und Bildern einer schwer zu durchschauenden Welt. Und: Kindheit heute ist zunehmend bedroht von politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen. An dieser Schnittfläche von veränderter gesellschaftlicher Realität der Kindheit einerseits und der Wunschbilder von Kindheit in den Köpfen der Erwachsenen andererseits scheint mir (nicht erst heute) ein zentrales Problem zu liegen (Thiele 1994: 415-416).

Wenn die Welt von Kindern also beides ist, heil und zerrissen, naiv und reflexiv, so ist es wohl sehr kindgerecht mit Kindern zu philosophieren. Denn Philosophieren mit Kindern ermöglicht es, sich mit Kindern über ihre Sicht der Welt auseinanderzusetzen.

Wenn das Kind mit einer Situation in seinem Leben konfrontiert wird, welche die Kontinuität der Alltäglichkeit unterbricht, welche ein zusätzliches Element der Auseinandersetzung in den Alltag bringt, bedarf es der Einordnung des neuen Ereignisses in die bisherige Lebenswelt (Jansen 1994: 215).

In dem Sinne spricht Martens von Philosophie als elementarer Kulturtechnik, "als ebenso elementare, rechtzeitig lehr-, lernbare bzw. einübbare Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung wie Lesen, Schreiben und Rechnen" (Martens 1996: 27).

7.4 Die Umwandlung des Philosophierens mit Kindern zur Forschungsmethode

Für die Gruppendiskussion gibt es, genau wie für das Philosophieren mit Kindern keine Eindeutigkeit in der Terminologie. Lamnek bespricht in seiner Monografie *Gruppentheorie. Theorie und Praxis* verschiedene Definitionen (Lamnek 1998: 26-29) und grenzt die Gruppendiskussion wie folgt ab:

Die Gruppendiskussion ist ein Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema (1) unter der Anleitung eines Moderators (2) unter "Labor"-Bedingungen (3)⁴⁴¹.
(...) Ein diskursiver Austausch von Ansichten und Argumenten mit deren möglicher Modifikation im Verlauf der Diskussion (...) (4)

Dabei unterscheidet er zwischen der ermittelnden und vermittelnden Gruppendiskussion. Bei Erstgenannter steht die Erlangung von Informationen über die inhaltlichen Ergebnisse oder die gruppenprozessuale Generierung dieser Ergebnisse im Vordergrund (Lamnek 1995: 134).

⁴⁴¹ Dabei sind die Laborbedingungen schon durch die Anwesenheit eines Forschers gegeben.

Bei der vermittelnden Gruppendiskussion wird das Ziel verfolgt, Veränderungen bei den Subjekten hervorzurufen (5).

Die Frage, der in diesem Kapitel nachgegangen wird, ist, wie das Philosophieren mit Kindern als Gruppendiskussion in forschungsmethodischem Sinne verstanden werden kann. Denn fest steht, dass Philosophieren mit Kindern an erster Stelle keine Forschungsmethode ist.

7.4.1 Von vermittelnder zu ermittelnder Diskussion

Ziel des Philosophierens ist es normalerweise, wie vorhin schon beschrieben, Kinder auf die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit vorzubereiten, und ihnen zu helfen, sich einer Welt, in der sich die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Werte in einem ständigen Wandel befinden, kritisch und verantwortungsbewusst zu stellen und deren Anforderungen in Interaktionen zu bewältigen. Man versucht, die Kinder zu selbständigen, denkenden und mündigen Bürgern zu erziehen, die kritikfähig sind, und die aktiv zur Erhaltung des Friedens und der Demokratie beitragen (Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie (ACPC) und Institut für Kinderphilosophie).

Auch wenn der Nachdruck mehr auf dem Staunen und dem Philosophieren selbst liegt und es vor allem darum geht, mit Kindern als gleichwertige Partner in das Gespräch zu treten, ist das Philosophieren mit Kindern erst einmal und vor allem im (didaktisch) pädagogischen Rahmen zu betrachten. Nicht nur die vermittlungstheoretischen⁴⁴² Ansätze (die logisch argumentative Theorie P4C, fundiert bei Lipman und die sokratische Theorie um Nelson), sondern auch die verhaltenstheoretischen Ansätze (gesprächsorientierte Theorie in Verbindung mit Martens Ansatz und die rationalistische Theorie nach Brüning) vermitteln. Es handelt sich also um ein wechselseitiges, aber nicht hierarchisierbares Zweck-Mittel-Geflecht (Martens 1999: 143).

Es gilt deshalb vor allem, die didaktischen Elemente abzuschwächen und zu mildern. Denn man will in einer Untersuchung mit Kindern keine Inhalte vermitteln, sondern die kindlichen Meinungen erforschen.

Das heißt:

- Die Philosophie als Inhalt spielt eine geringere Rolle, die Haltung und die Methode des Philosophierens können aber gut zum Einsatz gebracht werden.
- Die verhaltenstheoretischen Ansätze bieten sich eher an, um das Philosophieren mit Kindern in leicht abgewandelter Form als ermittelnde Gruppendiskussion anzuwenden⁴⁴³.
- Kinder neigen dazu davon auszugehen, dass sie richtige Antworten geben müssen. Demzufolge ist es wichtig, noch mehr als beim Philosophieren mit Kindern, zu betonen dass

⁴⁴² Siehe für diese Klassifizierung die Magisterarbeit "Die so genannte Kinderphilosophie" von Enghart.

⁴⁴³ Wobei schon hier erwähnt werden muss und soll dass das Philosophieren mit Kindern immer *mehr* als eine Forschungsmethode bleibt, so wie letztendlich jede Forschungsmethode mit Kindern ein Stück weit pädagogisch ist.

es keine falsche Antworten oder Ideen gibt. Die Kinder sollen sich nicht wie in einer Schul- oder Prüfungssituation fühlen (vgl. Heinzel 1997: 407).

- Man soll die Kinder auffordern, die Fragen die gestellt werden, noch mal in ihren eigenen Worten zu wiederholen. Außerdem ist es wichtig, dass die Kinder sich trauen, bei Unverständlichkeiten nachzufragen und Instruktionen zu kommentieren (vgl. Heinzel 1997: 407-408).

Werden die vermittelnden Elemente so weit wie möglich ausgelassen, so kann festgestellt werden, dass das Philosophieren mit Kindern den Erfordernissen der Gruppendiskussion entspricht und Erkenntnisziele angestrebt werden können (5).

7.4.2 Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema

Betrachten wir die vorhin vorgestellte Definition der Gruppendiskussion, so stellt sich heraus, dass das Philosophieren mit Kindern dem ersten Erfordernis (1) entspricht: Auch das Philosophieren mit Kindern ist ein "Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema".

Dazu möchte ich drei Dinge anmerken.

Erstens behaupten Kritiker des Philosophierens mit Kindern immer wieder, dass Kinder überhaupt nicht philosophieren können (siehe 7.3. Philosophieren mit Kindern. Ist das überhaupt möglich?), und dass das, was beim Philosophieren mit Kindern herauskommt, eigentlich Kinderkram ist. Um dieser Kritik entgegenzuwirken einerseits und andererseits dafür zu sorgen, dass die immer steigende Popularität des Philosophieren mit Kindern nicht zu Qualitätsverlusten führt und das Philosophieren nicht zum *Gelaber* wird⁴⁴⁴, unterstreichen die Befürworter des Philosophierens mit Kindern, dass es beim Philosophieren mit Kindern um mehr geht als den endlosen Meinungs Austausch des Hin-und-Her-Redens. So schreibt Zoller:

Philosophieren heisst, beharrlich im Dialog stehen über "Dinge, die wir (noch) nicht verstehen". Dies geht über den bloßen Gedankenaustausch, der gemeinhin "Diskussion" genannt wird, hinaus, denn beim Philosophieren beschäftigt man sich nicht nur mit Bekanntem, sondern auch mit neuen Ansichten, und man versucht, aus den unterschiedlichen Meinungen der GesprächspartnerInnen einen gemeinsamen Erkenntnisfortschritt zu erreichen (Zoller-Morfb).

Werner hebt ebenfalls hervor, dass Dialogizität nicht hinreichend ist um Gespräche mit Kindern als philosophisch zu charakterisieren. Auf eine vernünftige Begründung von Behauptungen, Begriffserklärung und eine bestimmte Logik kann nicht verzichtet werden (Werner, Marsal und Ralla 1997: 18)⁴⁴⁵.

⁴⁴⁴ Dazu wird in den Kreisen des Philosophierens mit Kindern um Martens herum zur Zeit darüber nachgedacht welche Qualitätsstandards man entwickeln kann für das Philosophieren mit Kindern. Tagung *Begabungen fördern - mit Kindern philosophieren*.

⁴⁴⁵ Werner betont, dass dabei die Andersheit der Kinder miteinbezogen werden muss und dass dementsprechend die Merkmale und Kriterien für das Begründen, das Begriffserklären und die logische Stringenz für Kinder variieren (wie weiter oben schon gesagt). So sind z.B. die Begründungen die sie geben meistens topischer,

Somit wird klar, dass es bei dem Philosophieren mit Kindern als Gruppendiskussion von Vorteil sein kann für den Erkenntnisgewinn der Untersuchung, dass versucht wird analytisch nachzugraben und Aussagen zu begründen, d.h. eine philosophische Haltung und Methode anzuwenden⁴⁴⁶, wobei trotzdem genügend Platz bleibt für eine Sprunghaftigkeit, eine Spontaneität, die originell sein kann, auch wenn sie aus der Erwachsenenperspektive immer wieder von einem Thema wegzuführen scheint (Werner, Marsal und Ralla 1997: 19). Denn beim Philosophieren mit Kindern als Gruppendiskussion kann es sicherlich nicht darum gehen, qualitativ gleiche oder richtige Antworten zu erhalten und Widersprüche in den Aussagen der Kinder abzutun als mangelnde Zuverlässigkeit der Aussagen. Das Bestreben und die Absicht soll sein "die Sicht von Kindern auf die betreffenden Dinge zu erkennen, um ihre Hoffnungen und Wünsche, Ansichten und Anforderungen dokumentieren zu können" (Heinzel 1997: 409).

Zweitens merkt Reed (Reed 1994) darüber hinaus zu Recht an, dass in der Literatur zu dem, was er als Kinderphilosophie bezeichnet, die Begriffe *Dialog*, *Gespräch* und *Diskussion* häufig gebraucht werden als ob es Synonyme seien. Nur dann wird zwischen *Dialog* und *Gespräch* unterschieden, wenn man das Philosophieren mit Kindern, als *Dialog* verstanden, vom *bloßen Gespräch* abgrenzen will⁴⁴⁷.

Auch in dieser Arbeit werden die Begriffe Dialog, Diskussion und Gespräch undifferenziert gebraucht und damit wird auf das Reden, Unterhalten über einen bestimmten Gegenstand, ein bestimmtes Thema oder eine bestimmte Frage oder eine Reihe von miteinander verwandten Gegenständen, Fragen und Themen gedeutet.

Dabei möchte ich mit Martens (Martens 1999) und Matthews (Matthews 1991) noch einmal darauf aufmerksam machen, dass mit Kindern zu reden etwas Alltägliches ist. Als Eltern, Grosseltern, Lehrer, Nachbarn und Bekannte reden wir dauernd mit Kindern. Was

konsequentialistischer oder induktiver Natur. An dieser Art des Begründens kann man Kritik ausüben, als vernunftlos kann man sie jedoch nicht bezeichnen (Werner, Marsal und Ralla 1997: 18).

⁴⁴⁶ Das bedeutet zwar, dass man den Kindern die philosophische Haltung und Methode vermitteln muss, auf die inhaltlichen Aussagen wird jedoch kein Einfluss genommen.

Wichtig dabei ist es, sowohl für Forschungszusammenhänge als für pädagogische Bemühungen, dass man die sozial-kognitiven und kommunikativen Potentiale der Kinder nicht verschüttet durch eine Verpflichtung der Kinder auf "erwachsenes", "geordnetes" Diskutieren. Vermittelte Diskussionsregel der philosophischen Haltung und Methode können vermittelt werden, dürfen aber nicht adultozentrisch durchgesetzt werden, denn das könnte sich hemmend auf die gedankliche Produktion der Kinder auswirken (Billmann-Mahecha 1994a: 345).

⁴⁴⁷ Reeds Absicht ist es, mit seinem Aufsatz, den Dualismus, den er in der dialogischen Struktur sieht, zu entschärfen oder sogar ganz aufzulösen, indem er die Vorteile des Gesprächs aufzeichnet.

Wenn wir, so Reed, das Philosophieren mit Kindern als Dialog auffassen dann legen wir auf folgende Merkmale den Nachdruck: Wir betonen die Verbindung mit den Platonischen Wurzeln und nehmen die Sokratischen Dialoge als Muster, wir unterstreichen die Notwendigkeit philosophischer Anstrengung und Klarheit, und akzentuieren, dass es um Überzeugen geht. Betrachten wir aber das Philosophieren als Gespräch, legen wir vor allem Gewicht auf die personbezogenen und die psychologischen Komponenten der Kinderphilosophie; die Entwicklung und Förderung des Interesses von Mitgliedern der Gemeinschaft stehen in Mittelpunkt, wir schenken der kunstvollen Seite des Gesprächs Beachtung und schliessen uns mehr an die Tradition von Dewey und Rorty an.

Für eine ausführliche Auseinandersetzung des Dialogs in Rahmen des Philosophierens mit Kindern siehe Martens 2003: 83-88 über Dialektik und 124: Regel für reale Dialoge.

Erwachsene aber weniger tun, wenn sie mit Kindern reden, ist, über Fragen zu diskutieren, die für sie selbst schwierig oder problematisch sind. Dennoch zeigt sich, dass Kinder und Erwachsene sich gegenseitig helfen können, über wichtige und interessante Fragen analytisch zu reflektieren, und dass die Beiträge von Kindern so wertvoll sein können wie nur irgendwelche von Erwachsenen.

Drittens wird in der Literatur über Philosophieren mit Kindern immer wieder betont, dass zum Philosophieren mit Kindern alles Mögliche Thema und Ausgangspunkt sein kann, was Kinder zum Nachdenken anregt und nah genug an ihre Erfahrungswelt anschliesst (Brüning, Pfeifer, Fröhlich, et al. 1999: 41, Zoller-Morf b). So kann man immer von den Interessen und Fragen der Kinder selbst ausgehen wie z.B. Matthews⁴⁴⁸ und Schreier berichten. Jansens sieht das Erleben der Kinder als Zugang zum Philosophieren (Jansen 1994) und Uhlig zeigt, wie moderne Kunst zum Philosophieren einlädt und ermuntert (Uhlig 2003, 2005).

In dieser Untersuchung sind Kinderbücher Anlass zu philosophischen Gesprächen, da von Interesse ist, welche Erfahrungen Kinder machen, wenn sie Bücher lesen. Kinderbücher als Ausgangspunkt zu nehmen, um ins philosophieren zu kommen, wird in der Literatur häufig erwähnt (siehe Matthews 1989: 52-61, Brüning 1994, Matthews 1995: 159-171, Pfeifer 1999, Calvert 2000, Münnix 2001, Zoller-Morf a) (siehe 6.5. Gruppendiskussionen mit Kindern über ihre Leseerfahrungen)

Obwohl Zoller-Morf (Zoller-Morf a) darauf hinweist, dass man beim Anwenden von Geschichten primär ein selbst gewähltes Thema und nicht eine Kinderfrage zum Ausgangspunkt machen sollte, bin ich dennoch der Meinung, dass ein Kinderbuch viele Fragen aufwirft, worüber Kinder sprechen möchten und Kinder auf diese Weise doch selbst das Thema bestimmen können. Übrigens ist es gut möglich, dass Kinder ein anderes Thema als wichtig erachten als Erwachsene; genau da liegt auch das Interesse dieser Arbeit.

Aus diesen Feststellungen lässt sich schließen, dass vielfältige Einsatzmöglichkeiten von Gruppendiskussionen in der Kindheitsforschung denkbar erscheinen. Ich plädiere denn auch für den vermehrten Einsatz von Philosophieren mit Kindern in der Kindheitsforschung.

7.4.3 Unter der Anleitung eines Moderators

Auch die zweite Bedingung (2) "unter der Anleitung eines Moderators" ist beim Philosophieren mit Kindern erfüllt.

Kreisgespräche, so Heinzel (Heinzel 2000b: 128), können zur Gruppendiskussion werden durch die Anwesenheit einer Forscherin oder eines Forschers in der Runde der Kinder, durch das Einbringen eines Themas, das durch die Forschungsfrage bestimmt und für die Kinder

⁴⁴⁸ Die Fragen seines kleinen Sohnes brachten Matthew auf die Idee, dass das Philosophieren eine bessere Art wäre mit Kindern umzugehen als sich mühsam gescheitete Antworten zu überlegen, die sich das Kind womöglich viel treffender selber geben könnte Zoller-Morf b.

verständlich und ansprechend formuliert wurde sowie durch die Transkription und spätere Auswertung des Gesprächs. Das gleiche gilt für das Philosophieren mit Kindern.

Darüber, welche Rolle ein Erwachsener während der Gespräche spielen kann, darf und soll, besteht keine Einigkeit in der Literatur. Deswegen wird in dem Kapitel über den Rahmenbedingen die Rolle des Moderators ausführlicher diskutiert (siehe 8.2.4. Die Rollen des Moderators)

7.4.4 Ein diskursiver und präsentativer Austausch von Ansichten und Argumenten mit deren möglicher Modifikation im Verlauf der Diskussion

Viele Argumentationen gegen das Philosophieren mit Kindern beruhen auf der Behauptung, dass Philosophie viel zu schwierig ist für Kinder und dass Philosophie als systematisches, prinzipienorientiertes, begriffsanalytisches oder metatheoretisches Denken die geistigen Fähigkeiten der Kinder bei weitem übersteige. Diese Argumentation beruht, wie wir im vorigen Kapitel sahen (7.3.1. Das philosophische Denken muss nicht per se gleichgesetzt werden mit reflektierte Rationalität und der Ausführung formal-logischen-Denkens), auf einem Philosophiebegriff, der als universell gültig und evident vorausgesetzt wird, dies aber nicht ist.

Überdies ist bei den Skeptikern der Gruppendiskussion mit Kindern die Unterschätzung der sozialen-kognitiven und kommunikativen Kompetenzen der Kinder weit verbreitet. Billmann-Mahecha meint, dass dies beruhen könnte "auf der weithin üblichen adultozentrischen Beobachtung von Kindern" (Billmann-Mahecha 1994a: 345).

Aufgrund der unterschiedlichen Fähigkeiten von Kindern lässt sich aber zum einen, so lautet eine der Thesen dieser Arbeit, eindeutig feststellen, dass Kinder durchaus in der Lage sind, miteinander in Diskussion zu treten und ihre Ansichten auszudrücken, wobei von vornherein daraufhin gewiesen werden muss, dass den diskursiven Fähigkeiten der Kinder Grenzen gesetzt sind, die zu respektieren sind. Zum anderen zeigt Heinzel in ihrem Aufsatz "Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen" (Heinzel 2000b), dass die Diskussionskultur den Kindern nicht fremd ist, im Gegenteil. Kreisgespräche, Gesprächsregeln und Rituale gehören zur Kultur in vielen Grundschulklassen.

Das Philosophieren mit Kindern entspricht also auch der dritten Bedingung (3), der Gruppendiskussion: "Ein diskursiver Austausch von Ansichten und Argumenten mit deren möglicher Modifikation im Verlauf der Diskussion". Sehr wichtig ist es aber diese Bedingung auszuweiten auf diskursive und präsentative Ausdrucksformen. Denn mit Martens, Brüning und Calvert halte ich es für wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass das Philosophieren mit Kindern mehr als ein diskursiver Austausch ist, da die Ansichten auch präsentativ vermittelt werden können. Auch in der Kindheitsforschung (siehe z.B. Heinzel 2000d) wird darauf hingewiesen, dass das Anwenden von präsentativen Ausdruckformen ein wichtiger Aspekt der Ausdrucksformen von Kindern ist.

7.5 Methodologische Einbettung des Philosophierens mit Kindern als Gruppendiskussion

Das Philosophieren mit Kindern kann in der empirischen Sozialforschung dem Kanon qualitativer Methoden zugerechnet werden⁴⁴⁹, und zwar aus folgenden Gründen.

Erstens ist beim Philosophieren mit Kindern die *Offenheit* insbesondere gegenüber der Untersuchungssituation und den Untersuchungspersonen gegeben. Die Kinder können die Themenhierarchie und den Verlauf des Gespräches in großem Maße selbst bestimmen durch die multilaterale Interaktion.

Das Philosophieren mit Kindern zeichnet sich zweitens aus durch einen sehr *kommunikativen Charakter* von Alltagsinteraktionen und erfüllt somit die Forderung nach Kommunikativität und *Naturalizität* innerhalb der qualitativen Forschung. Dadurch kann die Feldspezifische Kommunikation zwischen Forscher und Kindern, die unvermeidlich ist, möglichst alltagsnah und nicht-hierarchisch gestaltet werden. Dies ist im Falle des Philosophierens mit Kindern durch den meist als sehr angenehm, entspannt und locker empfundenen Kommunikationsaustausch mit nahezu optimalem Alltagscharakter gegeben.

Drittens erlaubt das Philosophieren mit Kindern auf unerwartete Entwicklungen im Verlauf der Diskussion adäquat und *flexibel* zu reagieren.

Viertens, ermöglicht das Philosophieren mit Kindern, neben der Reflexivität von Gegenstand und Analyse auch das *Verhältnis von Forscher und teilnehmenden Kindern zu reflektieren*.

Fünftens bietet das Philosophieren mit Kindern die Möglichkeit, die untersuchten Phänomene *von innen heraus* zu verstehen.

Fazit: Das Philosophieren mit Kindern ist wie andere qualitative Methoden offen gestaltet, um der Komplexität des untersuchten Gegenstandes gerecht zu werden. Es wird versucht, mit dieser Methode sich dem Gegenstand anzupassen, um ihn in seiner Einbettung in die alltägliche Lebenswelt erforschen zu können.

7.6 Ausgewählte Konzeption der Gruppendiskussion und Erkenntnisabsichten

Lamnek (Lamnek 1998: 53-58) weist in seinem Lehrbuch daraufhin, dass, während in den Vereinigten Staaten der Schwerpunkt der Anwendung der Gruppendiskussion auf der sozialpsychologischen Ermittlung gruppenspezifischer Prozesse liegt, die Gruppendiskussion in Deutschland in erster Linie zur Erlangung von Erkenntnissen inhaltlich-thematischer Art

⁴⁴⁹ Qualitative Forschung wird als Alternative und/oder Ergänzung der etablierten quantitativen, standardisierten und zumeist auf Verfahren der Statistik zurückgreifenden Sozialforschung verstanden. Für die wesentlichen Kennzeichen der qualitativen Forschung siehe Flick, von Kardorff und Steinke 2000; Lamnek 1995; Mey 2003.

eingesetzt wird. Dazu wird in Deutschland im Wesentlichen zwischen drei methodologischen Begründungen unterschieden: Die Gruppendiskussion zur Ermittlung der individuellen nicht-öffentlichen Meinung (Pollock), die Gruppendiskussion zur Ermittlung informeller Gruppenmeinungen (Mangold) und die Gruppendiskussion zur Ermittlung situationsabhängiger Gruppenmeinungen (Niessen)⁴⁵⁰. Mit diesen drei Positionen sind keineswegs alle allgemeineren Erkenntnisabsichten der Gruppendiskussion gegeben. Aus den bislang schon realisierten Gruppendiskussionen in der Forschung ergeben sich sehr differenzierte Erkenntnisziele⁴⁵¹, die auch in Formen des Philosophierens mit Kindern angestrebt werden können.

Das Philosophieren mit Kindern läßt Einsichten in die Struktur und Prozesse individueller und kollektiver Stellungnahmen zu und eröffnet einen Zugang zu latenten und unbewussten Sinnstrukturen, es ermöglicht die Untersuchung gruppenspezifischer Prozesse unter Gleichaltrigen und gemeinsamen Erleben von Kindern in für sie relevanten Lebensbereichen⁴⁵², es kann zum Zwecke der Exploration, als Korrektiv und/oder Komplement zur Fragebogenerhebung, als Plausibilisierung und Illustration, in der Methodentriangulation, als Methode der Evaluation, etc. eingesetzt werden. Weiter kann das Philosophieren mit Kindern benutzt werden, um einen vertiefenden Einblick in die Mikrogenese sozialer Aushandlungsprozesse zu bekommen: Durch Gruppendiskussionen mit Kindern kann untersucht werden welche Erfahrungen und welches Wissen Kinder zu einem bestimmten Thema beitragen, mit welchen Argumenten sie sich gegenseitig zu überzeugen versuchen, ob und wie sie Konsens erzielen und wie sie mit Meinungen umgehen, die nicht der mehrheitlichen Gruppenmeinung entsprechen⁴⁵³.

Die Erkenntnisinteressen beim Einsatz des Philosophierens mit Kindern für diese Untersuchung sind die individuellen Meinungen, Haltungen, Intentionen, etc., die in der Gruppe geäußert und diskutiert werden. Das Interesse gilt vor allem den inhaltlichen Befunden des Philosophierens. Ich schließe mich hier Matthews (Matthews 1989, 1991, Matthews 1995; vgl. Billmann-Mahecha 1994a: 151) an, der in seiner Arbeit nicht sosehr pädagogische Absichten verfolgt, sondern vor allem die spontane Äußerungen als auch Gespräche mit Kindern über die verschiedensten Themenbereiche inhaltlich analysiert. Anders als Matthews aber will ich nicht so sehr den philosophischen Gehalt kindlichen Aussagen und Gedanken aufzeichnen und sichtbar machen, sondern in dieser Untersuchung geht es an erster Stelle um die Äußerungen der Kinder im Bezug auf die ethischen und moralischen Themen, die Werte und Normen in ihren Kinderbüchern.

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist die Gruppensituation alltagsrelevant und realistisch und sie führt zu brauchbareren Ergebnissen. Wie bei Pollock (Lamnek 1998: 53) wird nämlich

⁴⁵⁰ Für eine Besprechung aller Konzeptionen im deutschen Sprachraum verweise ich auf Lamnek 1998: 51-58.

⁴⁵¹ Für eine Übersicht siehe Ibid.: 59-68.

⁴⁵² Heinzl 2000b: 120.

⁴⁵³ Billmann-Mahecha in Mey .

davon ausgegangen, dass die Gruppe als eine wichtige Bedingung und Determinante für die Äußerung persönlicher Einstellungen und Meinungen, eben für die nicht öffentliche Meinung, gilt⁴⁵⁴. Die einzelnen Redebeiträge werden nicht getrennt voneinander analysiert, sondern es gibt immer wieder eine Rückbindung zur Gruppendiskussion.

7.7 Anwendungsbereiche⁴⁵⁵

Das Philosophieren mit Kindern bietet - wie die Gruppendiskussion - als offene, flexible, alltagsweltlich orientierte und kommunikative Methode qualitativer Sozialforschung breiteste Einsatzmöglichkeiten.

Wie schon vorher erwähnt, sind hinsichtlich des Diskussionsgegenstandes des Philosophierens mit Kindern (fast) keine Grenzen gesetzt: Meinungen, Einstellungen, Verhaltensweisen sind ebenso diskutierbar wie Normen, Werte, Sanktionen, gesellschaftliche Bedingungen ebenso wie Ideologien. Die Fragen, von denen ausgegangen wird, können sowohl metaphysischer, ethischer, ästhetischer, anthropologischer als auch logischer Art sein. Das Philosophieren mit Kindern kann nicht nur sehr unterschiedliche Erkenntnisabsichten verfolgen, es kann überdies mit sehr verschiedenen Kategorien von Teilnehmern praktiziert werden: Man kann mit Kleinkindern im Kindergarten⁴⁵⁶, mit Kindern im Grundschulalter⁴⁵⁷, mit Kindern und Jugendlichen aus der Sekundarstufe⁴⁵⁸, mit Hochbegabten sowie mit Kindern in einem sozialen Brennpunkt⁴⁵⁹, etc. philosophieren.

Als wissenschaftliche Methode ist das Philosophieren mit Kindern in den verschiedensten Disziplinen einsetzbar wie hilfreich: Soziologie, Pädagogik, Psychologie, Politikwissenschaften, etc. kurz in allen empirischen Sozialwissenschaften.

Methodologisch betrachtet, zielt die Gruppendiskussion eher auf idiografische als auf nomothetische Aussagen, also eher auf Fallbeschreibungen als auf allgemeine Gesetzaussagen. Idiografische Aussagen können dennoch verallgemeinert werden.

Die Gruppendiskussion in Form des Philosophierens mit Kindern kann als überaus flexible Methode an den jeweiligen Untersuchungsgegenstand, die verschiedenen Themen, an diverse Erkenntnisziele sowie an je spezifische Populationen angepasst werden.

⁴⁵⁴ Siehe dazu auch *Die Studie Erfurt*: : Radisch 2002.

⁴⁵⁵ Basiert auf Lamnek 1998: 59-73.

⁴⁵⁶ Siehe Brüning 1985: 224-228: Gespräche mit Dreijährigen, Daurer 1999, Matthews 1989.

⁴⁵⁷ Siehe z.B. Brüning 1985, Calvert 2000, Martens und Schreier 1994.

⁴⁵⁸ Siehe z.B. Brüning 2003.

⁴⁵⁹ Calvert auf der Tagung *Begabungen fördern - mit Kindern philosophieren*.

7.8 Vor- und Nachteile der Gruppendiskussion in Form des Philosophierens mit Kindern⁴⁶⁰

Was kann die Gruppendiskussion in Form des Philosophierens mit Kindern leisten und was nicht? Vorteile und Nachteile abstrakt abzuwägen ist schwierig, da es *die* Gruppendiskussion sowie *das* Philosophieren mit Kindern nicht gibt und jede Untersuchung andere Absichten hat. Deswegen werden hier die Vor- und Nachteile nur in Bezug auf die eigene Untersuchung aufgezählt.

Ein zentraler Vorteil des Philosophierens mit Kindern ist, dass es - auch als Methode - einen Überblick ermöglicht über die Variationsbreite von Meinungen, Werten, Konflikten, etc. und im Vergleich zum Einzelinterview wird ein breiteres Meinungsspektrum erfasst⁴⁶¹. Außerdem wird beim Philosophieren mit Kindern darauf geachtet, dass auch Gründe für die Meinungen gegeben werden⁴⁶². Die Gefahr besteht zwar, dass dies zu Rationalisierungen führt, es hat jedoch den enormen Vorteil, dass die Kinder daran gewöhnt werden/sind Gründe für ihre Behauptungen zu geben.

Darüber hinaus lenken die Kinder gegenseitig ihre Aufmerksamkeit auf bisher vernachlässigte Themenaspekte, sie fragen nach, was jemand mit seiner Aussage sagen oder mit einem Begriff andeuten will, etc. So kann auch ein größerer Bereich von Reaktionsweisen erfasst werden.

Das Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode schafft eine freundliche, entspannte Atmosphäre - für eine Untersuchung mit Kindern sehr wichtig -, da sie einerseits an bestehenden Institutionalisierungen wie z.B. Kreisgesprächen⁴⁶³ und Philosophieren mit Kindern anknüpft und die Kinder mit dieser Form von diskutieren und reden vertraut sind, und weil andererseits das Philosophieren mit Kindern den selben Wert darauf legt, eine angenehme Atmosphäre zu kreieren, wodurch die Kinder zum offenen diskutieren ermuntert werden.

Somit ist gleich auch der nächste Vorteil gegeben. Auch das Philosophieren mit Kindern hat eine große Nähe zur alltäglichen Gesprächssituation.

Weitere Vorteile, besonders im Vergleich zum Einzelinterview, sind dadurch gegeben, dass das Philosophieren mit Kindern spontane Reaktionen fördert und diese als Ausgangspunkt nimmt, detaillierte und gründlich durchdachte Meinungen produziert, Niemand wird zur Meinungsäußerung gezwungen und es gibt die Gelegenheit auch widersprüchliche Meinungen zu äußern.

⁴⁶⁰ Auf Basis von Lamnek 1998: 74-79.

⁴⁶¹ Fern weißt darauf hin, dass zwei Gruppendiskussionen mit jeweils acht Teilnehmern mehr Ideen hervorbrachte als zehn Einzelinterviews (Lamnek 1998: 77). Auch ich bemerke immer wieder dass Kinder sich gegenseitig sehr anregen können und das Diskutieren in der Gruppe viele neue Einfälle bei den Kindern hervorbringt.

⁴⁶² Siehe Brüning 2003: 52-63 und Martens 2003: 109-132 für eine Besprechung der Rolle des Argumentierens und für eine Übersicht der verschiedenen Methoden.

⁴⁶³ Siehe Heinzl 2000b.

Zum Schluss stellt das Philosophieren mit Kindern einen ganzheitlichen Zugang dar, der der realen Verflochtenheit kognitiver, emotionaler und motivationaler Prozesse weitgehend Rechnung trägt (siehe dazu auch Billmann-Mahecha und Horster 2005)⁴⁶⁴.

Ein oft genannter Nachteil der Gruppendiskussion sind die sozialen und sprachlichen Barrieren, die einer gleichmäßigen Beteiligung aller Teilnehmer am Gespräch entgegenstehen. Das Philosophieren mit Kindern mit Brennpunktkindern zeigt aber, dass diese Probleme überwunden werden können und auch ich habe beim Philosophieren bemerkt, dass soziale und sprachliche Unterschiede nicht unbedingt problematisch sein müssen: Kinder können manchmal sehr geduldig sein und sind bereit einander zu helfen und versuchen, den anderen zu verstehen.

Gegen den Einsatz von Gruppendiskussionen wird überdies argumentiert, dass die in Gruppen geäußerten "öffentlichen" Meinungen nicht unbedingt den "eentlichen, privaten" Meinungen entsprechen. Billmann-Mahecha und Horster (Billmann-Mahecha und Horster 2005) stellen diesen Einwand nicht infrage, weisen aber darauf hin, dass der Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Meinungen sehr artifiziell wirkt, wenn man in Rechnung stellt, dass der Mensch von Geburt an in ein soziales Netzwerk gestellt ist.

Meinungen, Einstellungen und Werthaltungen stehen zu einem bestimmten Zeitpunkt der individuellen Entwicklung nicht unumstößlich fest, sondern verändern sich – manchmal graduell, manchmal abrupt – im kommunikativen Austausch mit anderen in gemeinsamen sozialen Kontexten und mit der damit verbundenen, zunehmenden Lebenserfahrung. Sie haben von daher eher Prozess- als Produktcharakter (Billmann-Mahecha und Horster 2005: 201).

Dies berücksichtigend, ist die soziale Beeinflussung, die sich manchmal während Gruppendiskussionen beobachten lässt, darin stimme ich mit Billmann-Mahecha und Horster ein, kein Produkt der spezifisch arrangierten Untersuchungssituation, sondern Ausdruck jener Mikroprozesse der sozialen Meinungsbildung, die im Alltag ebenso wirksam sind.

Die Gruppendiskussion werde ich, wie es in der Forschungspraxis häufig der Fall ist, gemeinsam mit Einzelinterviews anwenden. Auf diese Weise können Fragen, die unbeantwortet geblieben sind, Aussagen, die erneut Fragen aufgeworfen haben oder noch undeutlich erscheinen, etc. nachgegangen werden (siehe dazu auch 8.4. Triangulation).

7.9 Zusammenfassung

Um die Meinungen der Kinder über das Gelesene zu erforschen, wird das Philosophieren mit Kindern als Gruppendiskussion eingesetzt. Dazu wurde das Philosophieren mit Kindern in diesem Kapitel zu einer Forschungsmethode umgewandelt. Überdies wurde methodisch

⁴⁶⁴ Vgl. auch Kapitel 7.2. Philosophieren mit Kindern: Eine Einleitung und Definition.

begründet, wie das Philosophieren mit Kindern als eine Anwendung der Gruppendiskussion fruchtbar gemacht werden kann für die Kindheitsforschung. Dieses Kapitel stellt insofern einen Beitrag zur methodisch-theoretischen Ausarbeitung der Gruppendiskussion in der Kindheitsforschung dar.

In diesem Kapitel wird das Philosophieren mit Kindern für die vorliegende Arbeit definiert. Es wird erklärt, warum die Ansicht vertreten werden kann, dass Kinder in der Lage sind zu philosophieren: Der zu Grunde liegende Philosophiebegriff wird erläutert, die Fähigkeiten von Kindern betrachtet und es wird diskutiert, dass das Philosophieren mit Kindern durchaus kindgerecht ist.

Daraufhin wird die Umwandlung des Philosophierens mit Kindern zur Forschungsmethode beleuchtet: Vor allem die didaktischen Elemente müssen abgeschwächt, die philosophische Diskussion muss zu eine ermittelnden Diskussion umgestaltet werden.

Fernerhin wird die methodologische Einbettung des Philosophierens mit Kindern als Gruppendiskussion vorgenommen, die Erkenntnisabsichten und Anwendungsbereiche angedeutet und die Vor- und Nachteile des Philosophierens mit Kindern als Forschungsmethode benannt.

KAPITEL VIII



In der Praxis: Rahmenbedingungen der qualitativen Untersuchung

8.1 Planung und technische Grundlagen

8.1.1 Art der Gruppe

Lamnek (Lamnek 1998) macht darauf aufmerksam, dass die "Gruppe" bei der Gruppendiskussion als methodischer Ort zu verstehen ist. Die gruppenspezifischen Aspekte von Gruppendiskussionen betonend, definiert er die Gruppendiskussion dann als gegeben, wenn die Diskutanten sich face-to-face kommunikativ zu einem bestimmten Gegenstand, von dem sie alle betroffen sind, austauschen, also miteinander interagieren. Mindestens für die Dauer der Gruppendiskussion existiert eine soziale Gruppe. Dazu bemerkt er aber, dass es die soziale Situation "Gruppe" eigentlich nicht gibt.

Vielmehr existiert eine Vielzahl sozialer Gruppensituationen, die unter Heranziehung verschiedenster Gesichtspunkte klassifiziert und systematisiert werden können. So können bei Gruppendiskussionen beispielsweise homogenen von heterogenen, künstlich zusammengesetzte von natürlichen Gruppen (Realgruppen) oder lose Gruppenverbände von stark kohäsiven Kollektiven (wie etwa Familien) unterschieden werden (Lamnek 1998: 52).

Philosophieren mit Kindern erfüllt diese Bedingungen und kommt in den verschiedenen sozialen Gruppensituationen⁴⁶⁵ vor, abhängig davon, ob man mit den eigenen Kindern, in einer außerschulischen AG oder Veranstaltung, in der Schule oder im Kindergarten mit einer Klasse oder Gruppe philosophiert.

Homogene oder heterogene Gruppen? Die Gruppen dieser Untersuchung sind insofern homogen, als sie alle aus Grundschulschülern zusammengesetzt sind, sie sind aber als natürliche Gruppe heterogen, weil die Kinder aus unterschiedlichen Familien mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund kommen.

Künstlich zusammengesetzte oder natürliche Gruppen? In der Forschung mit Kindern sind natürliche Gruppen sowohl aus praktischen Gründen⁴⁶⁶, als auch wegen der Tatsache, dass es schwierig ist für Kinder an einem fremden Ort mit fremden Kindern ins Gespräch zu kommen, zu bevorzugen. Auch ich habe deswegen dafür optiert mit Schulklassen⁴⁶⁷ zu arbeiten (vgl. Heinzel 2000b: 121). Weil die Klassen aber für die Untersuchung in zwei Gruppen aufgeteilt werden (um die Gruppengröße zu optimieren), entstehen neue Gruppen

⁴⁶⁵ Für eine ausführlichere Beschreibung siehe Lamnek 1995: 146-147 und Lamnek 1998: 52-53.

⁴⁶⁶ Die Zusammenstellung von künstlichen Gruppen mit Kindern erfordert die Kooperation mit unterschiedlichen Eltern, die ihre Kinder für Forschungszwecke zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort bringen müssen, was kaum praktikabel ist.

⁴⁶⁷ Schulklassen sind Realgruppen, da sie in der natürlichen sozialen Wirklichkeit eine Primär- oder informelle Gruppe formen.

die, da sie sich einen Monat lang wöchentlich eine Stunde mit mir treffen, bevor die Untersuchung stattfindet⁴⁶⁸, erneut als Realgruppen gelten können⁴⁶⁹.

Die pragmatischen Gegenargumente⁴⁷⁰, mit einer Realgruppe zu arbeiten, können durch die Aufteilung der Klassen teilweise aufgehoben werden, weil neue Gruppenkonstellationen und -dynamiken gebildet werden.

Lose Gruppenverbände oder stark kohäsive Kollektive? Die Schulklassen sind irgendwo zwischen losen und kohäsiven Kollektiven zu situieren und die Kollektive gestalten sich in jeder Gruppe anders. In der Gruppe 3AA sowie in der Gruppe 4AB sind deutliche Freundschaftsstrukturen zu beobachten, die manchmal die Gruppensolidarität ausnutzen, um dem eigenen Kopf folgen zu können oder um den Verlauf zu machen und Spaß zu haben.

Weiter fällt auf, dass Mädchen und Jungen sich gruppieren, was sich darin äussert, dass Jungen und Mädchen selten aus sich selbst heraus nebeneinander sitzen und wenn jemand ausgesucht werden muss, Jungen Jungen, respektive Mädchen Mädchen aussuchen. Während der Diskussion gehen Jungens und Mädchen aber aufeinander ein.

8.1.2 Auswahl der Gruppe: die Andersenschule

Durch die Philosophieren-mit-Kindern-im-Religionsunterricht-AG des Studienleiters Schmidt vom Religionspädagogischen Amt Darmstadt⁴⁷¹ konnte ich mein Projekt Lehrerinne n verschiedener Schulen vorstellen. Daraus ergab sich der Kontakt mit einer Lehrerin der Andersenschule. Nachdem ich einige Male im Deutschunterricht mit ihrer Klasse philosophiert hatte, bekam ich die Zusage, dass ich mein Projekt in ihrer Klasse durchführen könnte und auch drei andere Lehrerinnen waren bereit, mit ihren Klassen an meinem Projekt teilzunehmen.

Das Einzugsgebiet der Andersenschule ist sehr differenziert. Alle sozialen Lagen der Bevölkerung sind vertreten. Allgemein kann aber festgehalten werden, dass die meiste reichen Familien, sowie vielen schwache Familien in anderen Vierteln wohnen, so dass vor allem Familien aus der mittlern Bevölkerungsschicht die Andersenschule besuchen.

⁴⁶⁸ In der vorbereitenden Phase werden die Kinder vertraut gemacht mit der Methode des Philosophierens, mit der neuen Gruppe und mit mir und das Philosophieren wird eingeübt.

⁴⁶⁹ Es fällt auf, dass Kinder sich schnell mit einer Gruppe identifizieren. Für meine Untersuchung kann ich sagen, dass die Kinder schon ab der zweiten gemeinsamen Stunde über "ihre Gruppe" sprechen; Kinder, die nicht zu ihrer Gruppe gehören, werden wegschickt. Die Kinder sind interessiert an den anderen Gruppen, mit denen ich arbeite, um sich selbst orientieren zu können.

⁴⁷⁰ z.B. dass die persönliche Bekanntschaft manchmal die notwendige Offenheit verhindert, Profilierungssucht, Gruppensolidarität, etc. Lamnek 1995: 147 und Heinzl 2000b: 121.

⁴⁷¹ Dieburgerstrasse 201, 64287 Darmstadt, rpa.darmstadt@ekhn.de

Die Auswertung der **Kurzfragebögen** (zum einen zur Ermittlung von Sozialdaten: Alter, Geschlecht usw., zum andern zur Ermittlung des Leseverhaltens) gibt eine Beschreibung der Kinder, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben (siehe Anhang 5).

8.1.3 Anzahl der Teilnehmer

Lamneck (Lamnek 1998: 101) zufolge findet man in der Literatur zur optimalen Zahl der Teilnehmer divergierende Angaben, wodurch letztlich keine definitive Entscheidung über die "richtige" Gruppengröße getroffen werden kann. Man könnte als allgemeiner Richtschnur, so Lamneck, die optimale Teilnehmerzahl zwischen fünf und zwölf Teilnehmern ansetzen.

Um Frontenbildungen in den Gruppendiskussionen zu vermeiden, sollte man bei kleineren Gruppen auf eine ungerade Teilnehmerzahl achten. Man sollte bei der Entscheidung, was die Gruppengröße betrifft, auch immer den Gegenstand der Diskussion, die Zielsetzung, das Erkenntnisinteresse, sowie die technischen Details mit einbeziehen⁴⁷² und man sollte die jeweilige Teilnehmerzahl, wenn man mit mehreren Diskussionsgruppen Gruppendiskussionen durchführt, relativ konstant halten, um eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erzielen.

Auch beim Philosophieren mit Kindern ist die Angabe der Gruppengröße unterschiedlich.

Calvert (Calvert 2000: 121) hat mit großen Gruppen im Unterricht philosophiert: 23 Schüler und 21 Schüler; wird nämlich in der Schule philosophiert, dann nimmt meistens die ganze Klasse daran teil. Engels⁴⁷³ philosophiert mit einer Gruppe von 10 Kindern als außerschulische Aktivität. Auch Brüning hat jahrelang eine außerschulische Philosophie-Gruppe betreut, vermeldet aber keine Teilnehmerzahl.

Schreier (Schreier 1994: 102) verweist auf Untersuchungen, die belegt haben, dass der Interaktionen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern in Gestalt einer Formel mathematisch ausgedrückt werden kann: $r = n(n-1)$; dabei ist r = Zahl der möglichen Kommunikationen und n = die Zahl der Teilnehmer an dem Gespräch. Als optimale Teilnehmerzahl für ein Gespräch in der Gruppe wird die Zahl von fünf bis acht Personen genannt.

Wippermann (Wippermann 1999: 98) meint auch, dass es ratsam sei mit kleineren Gruppen zu philosophieren, fügt allerdings hinzu, dass noch viele andere Faktoren, wie Atmosphäre, Erfahrungen der Kinder mit dem Philosophieren und die Gesprächsleitung das Philosophieren beeinflussen und somit die Gruppengröße nicht ganz so ausschlaggebend sei für die Qualität des Gesprächs.

Da ich im Rahmen des Deutschunterrichts mein Projekt durchführte, hatte ich nur wenig Einfluss auf die Gruppengröße. Lediglich zwei Optionen standen zur Wahl: entweder mit der

⁴⁷² Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen großer und kleiner Gruppen siehe Lamnek 1998: 101-104

⁴⁷³ Tagung *Begabungen fördern - mit Kindern philosophieren*.

ganze Klasse zu philosophieren oder mit der Hälfte der Klasse. Ich entschied mich für letzteres aufgrund meiner Erfahrungen mit dem Philosophieren mit Kindern, wegen der Fragestellung, die relativ detailliert erfasst werden soll und der Erwartung, dass der Gegenstand manchmal kontrovers diskutiert werden würde⁴⁷⁴. Außerdem macht eine kleinere Gruppe die Auswertung ein wenig überschaubarer und es ist für die Kinder angenehmer und familiärer in einer kleinen Gruppe zu philosophieren.

Gruppe	Anzahl			Alter	Schulklasse
	Insgesamt	männlich	weiblich		
1AA	12	5	7	6-7	1. Klasse
1AB	13	5	8	6-7	1. Klasse
2AA	12 (-1)	5 (-1)	7	7-9	2. Klasse
2AB	12 (-1)	4	8 (-1)	7-8	2. Klasse
3AA	10 (+1-1-1)	3 (+1-1-1)	7	8-9	3. Klasse
3AB	10 (-1+1)	5 (-1+1)	5	8-9	3. Klasse
4AA	10 (+1+1)	4 (+1+1)	6	9-10	4. Klasse
4AB	10	5	5	9-10	4. Klasse
Insgesamt	89 (-1)	36	53 (-1)		

Tabelle 1: Verteilung der Teilnehmer der philosophischen Diskussionen/Gesprächen

Fast jede Gruppe hat die optimale Teilnehmerzahl, nur bei zwei Gruppen ist das Erfordernis der ungeraden Teilnehmerzahl gewährleistet. Allerdings ist eine Gruppe mit 10 Teilnehmern nicht besonders klein. Nur ganz selten tat sich eine Frontbildung vor.

8.1.4 Zahl der Gruppendiskussionen

Im Regelfall kann man dem Forschungsziel in zwei bis fünf Gruppendiskussionen gerecht werden (Lamnek 1998: 110). Für jedes Buch, das mit den Kindern besprochen wurde, wurden drei bis vier Gruppendiskussionen durchgeführt. Dazu kamen noch einige extra Gruppendiskussionen, die es ermöglichten einander kennen zu lernen, die Kinder mit mir und dem Philosophieren vertraut zu machen und die Methoden des Philosophierens einzuüben.

Insgesamt wurden 179 Gruppendiskussionen und 13 Einzelinterviews aufgezeichnet (siehe Liste im Anhang 6). Davon wurden 48 Gruppendiskussionen und 13 Einzelinterviews transkribiert und analysiert (siehe Liste im Anhang 6).

⁴⁷⁴ Die Vorstellung, das Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode einzusetzen mit Gruppen mit mehr als 15/20 Kindern, bringt extra Probleme mit sich und ist mit einem Fragezeichen zu versehen.

8.1.5 Ort und Zeit der Gruppendiskussion

Da es an der Andersenschule schon Hausaufgabenbetreuung, aber zu der Zeit, dass die Untersuchung durchgeführt wurde, keine Arbeitsgemeinschaften (AG) nach der Schule gab, war die Idee einer AG den Kindern eher fremd und die Lehrerinnen vermuteten, dass nur ganz wenige Kinder daran teilnehmen würden. Deshalb wurde mit der Schulleiterin und den teilnehmenden Lehrerinnen beschlossen, dass das Philosophieren über die moralischen und ethischen Themen in Kinderbüchern im Deutschunterricht stattfinden könnte.

Die Untersuchung fing in der dritten Septemberwoche 2004 an und dauerte bis Februar 2005.

	Gruppe A	Gruppe B
Klasse 1	Di. 9:50-10:35	Di. 10:35-11:20
Klasse 2	Do. 7:50-8:35	Do. 8:35-9:20
Klasse 3	Mi. 11:35-12:20	Mi. 12:20-13:05
Klasse 4	Do. 9:50-10:35	Do. 10:35-11:20

Tabelle 2: Zeit der Gruppendiskussionen

Die philosophischen Gespräche mit den Kindern fanden also in der Schule statt, jedoch nicht im eigenen Klassenzimmer (u.a. weil die andere Hälfte der Klasse immer parallel von der Lehrerin unterrichtet wurde), sondern in der Turnhalle, im Betreuungsraum, im Mehrzweckraum und manchmal in einem leeren Klassenzimmer⁴⁷⁵; das Lesezimmer wurde zum Zeitpunkt, dass die Untersuchung durchgeführt wurde, umgebaut (siehe dazu auch Kapitel 13. Ergebnisse bezüglich der methodischen Aspekte).

Die Gespräche in der Schule durchzuführen ist deshalb vorteilhaft, weil eine große Affinität zur Realdiskussionssituation besteht und sie lebensweltlich mit den Diskutanten assoziiert ist (Lamnek 1998: 111)⁴⁷⁶. Der Schule kommt eine wesentliche Bedeutung im Leben der Kinder zu (Keller 2005)⁴⁷⁷.

Bei der Auswertung muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Kultur der Schule und der Schulklasse die Gespräche zwar ermöglicht, aber auch beeinflusst (Heinzel 2000b: 128). Die Schule als Institution übt einen Einfluss auf die Gespräche aus, die innerhalb dieses Rahmens geführt werden. Es ist wichtig, diese Einflüsse möglichst illusionsfrei zu sehen (Schreier 1994: 97).

⁴⁷⁵ Lecuyer (Lamnek 1998: 113) hat festgestellt, dass kleiner Räume einer intensiven Diskussion befördern. Die kleinen Zimmer der Schule sind für meine Untersuchung also vorteilhaft.

⁴⁷⁶ Vor allem für Kinder ist es ganz wichtig, dass sie mit dem Ort vertraut sind, oder der Ort ihnen zumindest nicht fremd erscheint, denn Kinder fühlen sich an manchen Orten gar nicht wohl und sind schnell eingeschüchtert.

Die positiven Bedingungen sind dazu vereinbar mit den technischen Erfordernissen der Durchführung von Gruppendiskussionen.

⁴⁷⁷ Siehe dazu auch Heinzel 2002

Nach Schreier (Schreier 1994: 101) ist es deshalb auch sehr wichtig, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, um ein gutes philosophisches Gespräch stattfinden lassen zu können. Eine Art Insel-Lage ist notwendig, so Schreier: Die Leistungsmessung soll außen vor bleiben und das ungeschriebene Motto "dies ist keine gewöhnliche Schulstunde" soll befolgt werden. Auch viele andere Autoren, die sich mit dem Philosophieren mit Kindern befassen, empfehlen eine angenehme Klassenatmosphäre zu kreieren. Denn in eine Gruppendiskussion äussern Kinder nur dann ihre Meinungen und Gedanken, wodurch sie sich teilweise verwundbar und angreifbar aufstellen, wenn sie sich sicher und geborgen wissen (Wippermann 1999: 92).

Sowohl in der Literatur der Gruppendiskussion (Lamnek 1998: 111), als auch aus der Erfahrung⁴⁷⁸ des Philosophierens mit Kindern wird darauf hingewiesen, den Raum so zu gestalten, dass die Diskutierenden bequem sitzen und ein gemütlicher, warmer Eindruck entsteht.

Die Sitzordnung soll überdies eine Statusgleichheit aller Teilnehmer suggerieren, wobei es beim Philosophieren mit Kindern besonders wichtig ist, dass auch der Diskussionsleiter auf gleicher Höhe sitzt⁴⁷⁹. Eine runde Sitzordnung ist vorzuziehen, weil dadurch am ehesten die Offenheit und Gleichheit realisiert wird.

Die Kinder und ich saßen während der Gespräche deshalb auf dem Boden auf Kissen oder Matten, manchmal auch auf Stühlen im Kreis (siehe dazu auch Kapitel 13. Ergebnisse bezüglich der methodischen Aspekte).

8.2 Durchführung der Gruppendiskussion

8.2.1 Vorbereitungen

Zur Vorbereitung habe ich mit den Kindern vorab einige Malen philosophiert, um sie mit dem Verfahren vertraut zu machen, ihnen die Möglichkeit zu geben mich kennen zu lernen und mit den andern Kindern ihre Gruppe formen zu können. Manchmal habe ich mit den Kindern auf dem Spielplatz gespielt. Dies erschien mir sehr wichtig, weil auf diese Weise einerseits schnell Kontakt hergestellt wurde und es andererseits für die Kinder deutlich wurde, dass ich nicht als Lehrerin auftrat.

⁴⁷⁸ Basiert auf den vielen Gesprächen, die ich hatte mit LehrerInnen und Vortragenden auf den unterschiedlichen Tagungen und Seminaren, an denen ich teilnahm.

⁴⁷⁹ Kinder sind nämlich aus der Schulpraxis gewöhnt, dass der/die LehrerIn immer das letzte Wort hat und auf alle Fragen eine Antwort hat. Diese Erwartung soll durchbrochen werden, indem der Erwachsene sich gleich mit den Kindern einordnet. So wird den Kindern visuell deutlich gemacht, dass der Diskussionsleiter ganz wie sie Teilnehmer ist und nichts besser weiss.

Zusammen mit jeder Gruppe habe ich Regel für die Gesprächsführung erarbeitet. In einem Gespräch, bei dem die Herstellung von Selbstläufigkeit in den Vordergrund stand, haben die Kinder miteinander wichtige Regeln zusammengestellt und diese aufgemalt (d.h. in den unterschiedlichen Gruppen gab es unterschiedliche Regeln oder war die Gewichtung der Regeln anders). Die Regeln hingen bei jeder Diskussion in der Nähe des Kreises. Weiter wurde ausgemacht, dass für jede Diskussion ein Regelwächter ausgedeutet wird, der darauf aufpasst, dass die Regeln eingehalten werden.

8.2.2 Diskussionsleitfaden

Trotz aller Offenheit und Flexibilität ist es erforderlich, sich für eine bestimmte Fragestellung und eine konkrete Stoßrichtung im Hinblick auf die Erkenntnisziele zu entscheiden, um die Gefahr des Abschweifens in Grenzen zu halten (Lamnek 1998: 87). Es werden deshalb für diese Untersuchung die groben Rahmenthemen vorgegeben, die in der Diskussion seitens der Teilnehmer besprochen werden. Die Diskussionspunkte wurden für jedes diskutierte Buch in einem Diskussionsleitfaden zusammengestellt. Alle Diskussionsleitfäden sind als grobe, thematische Leitfäden (topic guide) verfasst⁴⁸⁰. Vorteil des groben, thematischen Leitfadens ist es, dass sich die sprachlichen Unterschiede zwischen Forscher und Kindern entschärfen. Die Gefahr ist weniger groß, dass die Ergebnisse durch die Fragestellung und sprachlichen Besonderheiten beeinflusst werden. Ein weiterer Vorteil liegt in der Spontaneität, auf plötzliche Wendungen reagieren zu können, da der Leitfaden stärker an die Diskussion angepasst werden kann.

8.2.3 Verlauf und Dauer

Nachdem die Kinder einen Teil des Buches gelesen hatten, oder ich einen Teil vorgelesen hatte, setzten die Kinder sich im Kreis zusammen. Manchmal fingen wir auch gleich mit dem Diskutieren an.

Da ich zur Vorbereitung mit den Kindern philosophiert habe, war eine Vorstellungsphase am Anfang jeder Diskussion nicht nötig. Es schien jedoch manchmal sinnvoll, die Kinder erst einmal ein wenig erzählen zu lassen, was sie unbedingt sagen oder loswerden wollten, so dass sie dann konzentriert und enthusiastisch an der Diskussion teilnehmen konnten.

Jede Diskussion nahm ihrem Anfang mit den spontanen Äußerungen der Kinder; dabei war das Bestreben immer Selbstläufigkeit herzustellen. Eingegriffen in die Diskussion wurde nur, wenn es Nachfragen gab über die von der Gruppe eingeführten Themen oder Aussagen, oder wenn die Kinder laut wurden und durcheinander redeten (ich brauchte nur dann als Diskussionsleiter einzugreifen, wenn der Regelwächter nicht reagierte oder kein Gehör

⁴⁸⁰ Anstatt ausgearbeitete, differenzierte Leitfäden (questioning route)

bekam). Wenn das immanente Potential der Kinder erschöpft war, wurden von mir Bereiche und Themen angeschnitten, die von der Gruppe noch nicht bearbeitet wurden, die jedoch für das Erkenntnisinteresse relevant sind⁴⁸¹. Zur Vorbereitung dieser Phase habe ich immer eine Liste angefertigt, auf der die Themen benannt sind. Überdies bat ich die Kinder auch immer, die Geschichte noch einmal zusammenzufassen, um erfahren zu können, wie sie bestimmte Stellen verstanden hatten. Abschließend fragte ich immer ob die Kinder noch was anmerken oder diskutieren mochten; ab und zu wurde gemalt, geschrieben, etc.

Da die Diskussionen an die Schulstunden gebunden waren, standen +/- 45 Minuten pro Einheit (Lesen, Diskutieren, etc.) zur Verfügung. Die Diskussion dauerte also meistens zwischen 20 und 45 Minuten. Manchmal, wenn die Diskussion sehr gut verlief und die Kinder sehr enthusiastisch und lebendig mitarbeiteten, wurde die Diskussion in der Pause fortgeführt.

8.2.4 Die Rollen des Moderators

Das Verhalten des Diskussionsleiter beeinflusst wesentlich Verlauf, Inhalt und mithin Ergebnisse der Gruppendiskussion (Lamnek 1998: 130). Es ist demnach sehr wichtig, sich mit dieser Rolle auseinanderzusetzen und Einflüsse aufzuzeigen und zu diskutieren, um sie in die Analyse mit einzubeziehen.

8.2.4.1 Qualifikationen des Moderators

Seit einigen Jahren zieht das Philosophieren mit Kindern ein zunehmendes privates und öffentliches Interesse auch außerhalb ihrer engen Fachgrenzen auf sich. Manche Autoren sehen darin eine Chance für die Philosophie, erneut das gesellschaftliche und persönliche Leben mitzugestalten. Mit der Chance, so Martens (Martens 2003: 14), ist aber zugleich das Risiko des Scheiterns verbunden. Denn die Philosophie könnte wiederum als Ursache der Desorientierung gedeutet werden. Dazu könnte Philosophie zu "Vulgär- oder Pseudophilosophie" verkümmern (Martens 2003: 24). Letztere Bekümmernis drängt die Frage auf, was LehrerInnen können müssen, um mit ihren SchülerInnen zu philosophieren. Mit andern Worten: Um das Philosophieren mit Kindern zu wahren vor Banalisierung, ist ein gewisser Qualitätsstandard vonnöten⁴⁸². Nach Martens geht es hierbei nicht um das Einführen von Lizenzen, die vergeben werden sollen an diejenigen, die Philosophieren können und deshalb auch dürfen, sondern was wichtig ist, ist die Frage der Kompetenz in zweifacher

⁴⁸¹ Die Fragen ergeben sich aus Gründen des theoretischen Interesses oder aus Gründen der angesprochenen Themen in anderen Gruppen.

⁴⁸² Auf der Tagung *Begabungen fördern - mit Kindern philosophieren* war die Frage nach den Qualitätsstandards für Philosophieren mit Kindern eine der zentralen Fragen. Es wurde nachgegangen und diskutiert, um welche Standards es hier gehen könnte.

Richtung. Erstens braucht man zum Philosophieren mit Kindern eine pädagogische Kompetenz: Man muss als Erwachsene die mit Kindern philosophieren will in der Lage sein, die Kindern ernst zu nehmen, man muss sich in ihre Lage versetzen können und mit ihnen mitfühlen können, man muss kommunizieren können und die Kinder respektieren. Auch in der Gruppendiskussionsliteratur wird die methodische Kompetenz stark betont⁴⁸³. Diese Kompetenz umfasst nicht nur, dass der Moderator mit Gruppenproblemen umgehen kann, neugierig ist, kommunikative Fähigkeiten besitzt, freundlich, offen und humorvoll ist, etc. sondern auch, dass der Moderator weiß, wie er Diskussionen führen muss und welchen Einfluss sein Verhalten auf die Ergebnisse hat.

Zweitens braucht man zum Philosophieren mit Kindern fachphilosophische Kompetenz. Um wie viel Fachwissen es hier geht, ist, so Martens, diskutierbar; dass Philosophieren mit Kindern auf jeden Fall ein philosophisches Wissen und Können voraussetzt, sollte aber unbestreitbar sein⁴⁸⁴. In der Literatur über die Gruppendiskussion ist die Frage, ob der Diskussionsleiter auch inhaltlich kompetent sein soll, nicht unumstritten, da der Diskussionsleiter schon verstehen soll, was gesagt wird, er aber die Diskussion nicht lenken darf - Sachkompetenz kann hier hinderlich sein, weil der Diskussionsleiter unbewusst die Diskussion beeinflussen kann (Lamnek 1995: 152). Es gibt aber Extremfälle, bei denen es funktional sein kann, wenn der Diskussionsleiter Laie oder Experte ist; manchmal ist es ausgesprochen taktisch, wenn der Moderator sich als Laie gibt (Lamnek 1998: 132).

In jüngster Zeit beschäftigt sich Martens vor allem mit den Methoden des Philosophierens⁴⁸⁵ und er versucht mit seinem Buch *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts* eine Brücke zu schlagen zwischen unterrichtlicher Praxis und philosophischer Theorie (Martens 2003: 11). Brüning (Brüning 1985: 138) geht demgegenüber schon in ihrer Dissertation auf die pädagogischen Kompetenzen ein. Ihr zufolge soll der Gesprächsleiter Sensibilität für die Kinder haben. Er muss bereit sein zu zuhören und sich auf ihre Gespräche einlassen können und wollen. Weiter hat er die Aufgabe, die verschiedenen Denkstile der Kinder zu koordinieren: Er muss zwischen Zuhörenden und Abgelenkten, Schnelldenkern und Bedächtigen, Ruhigen und Temperamentvollen, verbal Starken und visuell-handlungsbezogenen Kindern vermitteln. Drittens ist er Organisator des Verständigungsprozesses. Er muss den Kindern helfen, die philosophischen Grundstrukturen, d.h. die Strukturen des Erklärens bestimmter Meinungen, Begriffe, Positionen, des Begründens und des Nachfragens zu vertiefen.

Rala⁴⁸⁶ behandelt ebenfalls auf die Frage nach Qualitätsstandards und meint dass, wer mit Kindern professionell philosophieren will, folgende Fähigkeiten benötigt:

⁴⁸³ Lamnek 1998: 130-133 für eine ausführlichere Behandlung der Qualifikationen des Moderators.

⁴⁸⁴ Martens verweist in diesem Zusammenhang gerne auf Sokrates: Obwohl Sokrates behauptete nichts zu wissen war diese Behauptung schon auf einiges Wissen basiert.

⁴⁸⁵ Vor allem in Rahmen des Ethik- und Philosophieunterrichts und der Philosophiedidaktik.

- Fachliche Qualifikation in Bezug auf die Entwicklung der europäischen Philosophie, der typischen Fragestellungen und Antworten.
- Die Fähigkeit, philosophische Fragestellungen bei Kindern wahrzunehmen und darauf sachgerecht zu reagieren.
- Die Fähigkeit, typische Methoden wie Frage- und Problementwicklung, Begriffsanalyse, Argumentation, Gedankenexperimente anzuwenden, um den Denkraum der Kinder zu erhalten und auf diese Weise die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Dass die Methodenfrage eine sehr häufig und sehr viel behandelte Frage ist, möge schon deutlich geworden sein. Hiengewiesen werden kann noch auf Schreier:

Lehrerinnen, die über ein methodisches Repertoire von Formen der Kleingruppenarbeit verfügen, das etwa Rollenspiele, Verhandlungen nach vorgegebenen Mustern, Gruppenpräsentationen, Gruppenrecherchen u.a. einschliesst, können zur Förderung der Gesprächskultur unter ihren Schülern viel beitragen (Schreier 1994: 102).

Schreier deutet aber noch auf eine andere Qualifikation hin, die vor allem an die LehrerInnen und dem Schulsystem gerichtet ist. Das Philosophieren verlangt, wie Schreier sagt (Schreier 1994: 105-106), eine Einstellungsänderung vieler LehrerInnen. Anstatt die Kinder nach außen abzuschirmen und als *behütende Mütter* aufzutreten, müssen LehrerInnen beim Philosophieren den Mut aufbringen, die Abgründigkeit der Welt für sich zu akzeptieren. Und die Tendenz zur Eindeutigkeit des Urteils, die durch das Schulsystem vermittelt wird, muss abgelegt werden.

8.2.4.2 Gesprächsführung

Art der Gesprächsführung. Brüning (Brüning 1985: 137-144) meint, dass in welchen Masse ein philosophisches Gespräch Kinder interessiert, motiviert, begeistert und anregt, nicht nur vom Thema, sondern auch vom Leiter oder Lehrer abhängt,

von seiner Fähigkeit, die Kinder zu verstehen und ihre Diskussionen zu strukturieren, wobei die strukturierende Tätigkeit lehrerzentriert oder kinderzentriert (schülerzentriert) sein kann (Brüning 1985: 138).

Ist die strukturierende Tätigkeit lehrerzentriert, dann gibt der Lehrer Inhalt, Methoden und Medien vor, während die Kinder hauptsächlich die Geführten sind⁴⁸⁷. Demgegenüber steht die kinderzentriert strukturierende Tätigkeit, wo der Lehrer oder Leiter nur "Denkanstösse gibt,

⁴⁸⁶ Basiert auf einem kurzen Papier von Rala, ausgeteilt und diskutiert auf der Tagung *Begabungen fördern - mit Kindern philosophieren*.

⁴⁸⁷ Brüning verweist hier auf die Sowjetische Philosophiedidaktik die von einer zielgerichteten Leitung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts ausgeht (Brüning 1985: 138).

die, in Brünings Worten, "die Kinder wie einen Ball aufgreifen und sich gegenseitig zuspielen" (Brüning 1985: 138).

Auf der Basis von Bubers Auseinandersetzungen in der Zeitschrift *Das werdende Zeitalter* über das pädagogische Konzept der Erziehung im Dialog, kommt Calvert (Calvert 2000: 167-172) zu dem Schluss, dass die *Kunst* des Lehrers darin bestehen soll, durch eine von ihm sorgsam gewählte Geschichte ein philosophisches Thema in die Gesprächsrunde einzubringen, um dann daraufhin sich in allem Folgenden zurückzuhalten. Wie Brüning macht sie darauf aufmerksam, dass der Lehrer nicht zum Wissen-Vermittler wird, sondern

Es ist gerade das "Zurücknehmen des Lehrers, das genaue "Zuhören", (...), welches dazu führt, dass gemeinsame, authentisch "kindliche" philosophische Erkenntnisse gewonnen werden. (...) Der Lehrer wird sukzessive von einem fragenden Leiter zu einem aktiven Zuhörer (Calvert 2000: 168).

Der Gesprächsverlauf wird auch in Pfeifers Auseinandersetzungen (Pfeifer 1999: 43) weitestgehend von den Kindern bestimmt. Die Aufgabe des Gesprächsleiters besteht darin, so Pfeifer, durch möglichst wenige Fragen das Gespräch anzuregen und am Gegenstand zu halten. Die Gesprächsleitung hat somit eine Ermutigungs- und Koordinationsfunktion. Der Lehrer sollte versuchen, durch Blicke und Gesten zum Sprechen zu ermutigen, das direkte Ansprechen von Kindern ist aber zu vermeiden. Darüber hinaus hat die Gesprächsleitung die Aufgabe, die verschiedenen Denkstile der Kinder zu koordinieren, indem sie verschiedene methodische Formen initiiert.

Ich stimme mit Brüning überein, dass in einem philosophischen Dialog mit Vor- und Grundschulkindern der Dialog anfangs lehrerzentriert ist. Erst nachdem ein doppelter Lernprozess stattgefunden hat, worin der Leiter lernt seine Dominanz einzuschränken und die Kinder lernen miteinander zu philosophieren, eröffnet sich die Möglichkeit des kinderzentrierten Dialogs.

Für LehrerInnen – und Erwachsene im Allgemeinen - ist besonders das Zuhören sehr schwierig, denn sie neigen dazu, im gleichen Moment zu interpretieren, in dem sie noch hören. Sie meinen zu verstehen, was die Kinder sagen wollen, und vergessen dabei ihnen zuzuhören. Dennoch ist es ganz wichtig zu versuchen zu verstehen was die Kinder wirklich sagen, sonst verkommt das philosophische Gespräch zum Scheindialog.

Die Unterscheidung, die Brüning und Calvert vornehmen, wird - zwar aus einem andern Gesichtspunkt - in der Gruppendiskussion, gemacht. Es heißt dort: die Gesprächsführung kann direktiv oder nondirektiv⁴⁸⁸ sein (Lamnek 1998: 154). Obwohl die Gruppendiskussion als qualitative Methode praktisch ausschliesslich eine nondirektive Gesprächsführung seitens

⁴⁸⁸ Siehe Lamnek 1998: 154 für einen Vergleich von direkter und nondirektiver Gesprächsführung.

des Moderators erfordert, bemerken die meisten Autoren, dass der Diskussionsleiter beide Vorgehensweisen anwenden soll⁴⁸⁹.

Sowohl beim Philosophieren mit Kindern als in der Gruppendiskussion heißt es also, dass man möglichst den Teilnehmern zuhören und möglichst wenig eingreifen soll.

Der Diskussionsverlauf wird wesentlich von den Verhaltensweisen des Diskussionsleiters, Forschers oder Moderators in der jeweiligen Gruppensituation beeinflusst. Hier soll noch einmal auf ein paar Punkte aufmerksam gemacht werden.

Der erste Punkt betrifft den anerkannten Leiter des Gesprächs. Calvert (Calvert 2000: 168) unterstreicht, was auch ich sehr wichtig finde, dass man sich bewusst sein muss, dass man als Lehrer oder Gesprächsleiter anerkannter Leiter des Gesprächs bleibt, da man durch die Themen- und Medienauswahl selektierend wirkt. Auch durch das Hervorheben bestimmter Fragen wirkt man lenkend auf das Gespräch der Kinder. Es ist aber dieses Bewusstsein, das es ermöglicht sich zurückzunehmen, um ein philosophisches Gespräch unter Kindern zu ermöglichen.

Ein anderer Punkt beschäftigt sich mit der Frage, ob man als Diskussionsleiter seine eigene Meinung äußern darf oder soll. Die Meinungen darüber sind sowohl in der Literatur der Gruppendiskussion als auch in der des Philosophierens mit Kindern geteilt.

Niessen (Lamnek 1998: 154) meint, dass eine vorgebliche Neutralität des Diskussionsleiters dem Verlauf der Diskussion nicht förderlich ist, weil es den Teilnehmern das ganze Spektrum der Vermutungen über die Meinungen des Leiters eröffnet und dies letztlich negativ wirken kann.

Auch in Bezug auf das Philosophieren mit Kindern meinen verschiedene Autoren, dass man als Diskussionsleiter seine Meinung sagen sollte. Nach Brüning (Brüning 1985: 140) soll der Lehrer oder Leiter nicht beeinflussen, was heißt, dass er den Kindern keine Meinung vorschreiben soll. Er hat aber wie jeder Dialogteilnehmer auch das Recht, seinen Standpunkt darzulegen, solange er dabei seine Autorität nicht ausnutzt. Außerdem kommt es der Diskussion mit den Kindern zugute, wenn der Leiter auch mal seine Meinung äußert. Denn so wird dem Eindruck vorgebeugt, dass der Leiter die Kinder raten lässt, selber aber die richtige Antwort schon lange weiß. Wenn man als Lehrer seine eigene Meinung formuliert, macht man den Kindern deutlich, dass man auch eine Meinung dazu hat und man nachdenkt, man kann sie gleichzeitig deutlich machen, dass es eine von mehreren möglichen Meinungen ist und man als Lehrer auch nicht alles weiß und nicht alle Fragen endgültig beantworten kann⁴⁹⁰.

Schreiers Meinung nach (Schreier 1994: 104) kann deswegen die Gleichheit der Verhandellenden erst dann erreicht werden, wenn es um Fragen geht, auf die keine richtige oder falsche Antwort festgeschrieben ist.

⁴⁸⁹ Dabei gilt allgemein: Nicht-Direktivität in Bezug auf das Problem, Direktivität in Bezug auf die Form (Mucchielli nach Ibid.: 154).

⁴⁹⁰ Fortbildung *Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*.

Matthews verhält sich ebenfalls als Dialogpartner⁴⁹¹ und fragt nicht nur nach, sondern beantwortet manchmal auch Fragen. Allerdings sind seine Antworten nie letzte Antworten, sondern werden wie die Antworten der Kinder immer wieder hinterfragt.

Nelson, die sich vor allem dem Sokratischen Gespräch gewidmet hat⁴⁹², vertritt die entgegengesetzte Auffassung, nämlich, dass der Gesprächsleiter sich der Gesprächsführung widmen soll aber sich aus der Problemdiskussion heraushalten muss, um die Meinung der Diskussionsteilnehmer durch seine Sonderstellung nicht zu beeinflussen⁴⁹³.

Ein dritter und letzter Punkt unterstreicht den Einfluss von außen auf die Diskussion. Wippemann (Wippermann 1999: 92-98) hat festgestellt, dass der Unterrichtsstil des Lehrers entscheidend ist für die Klassenatmosphäre, die Bereitschaft an der Diskussion teilzunehmen und die Fähigkeiten zu diskutieren. In ihrem Beitrag zeigt sie, dass es viel einfacher ist, mit einer Klasse zu diskutieren, die es gewöhnt ist in Gruppen zu arbeiten und fast nie frontal unterrichtet wird. In so einer Klasse ist die Kommunikationsfähigkeit schon gut entwickelt. In einer Klasse, in der Unterrichtstil sehr lehrerzentriert ist, müssen die Kinder erst wirklich lernen miteinander zu kommunizieren und zu philosophieren.

Wer übernimmt die Gesprächsführung? Allgemein gilt, dass, wer die oben beschriebenen Qualifikationen erfüllt, die Rolle des Moderators ausüben kann. Abhängig von der Zielsetzung und den praktischen Umständen wird der Forscher selbst, ein Experte in der behandelten Materie, ein erfahrener Moderator, etc. die Gesprächsleitung übernehmen. Obwohl das Führen eines Gespräches geübt sein will, ist es, wie Lamneck (Lamnek 1998) schreibt, für jeden irgendwann mal das erste Mal, wie es für mich auch der Fall ist⁴⁹⁴. Für diese Untersuchung habe ich selbst als Forscherin die Moderation übernommen.

Heinzel fügt für die Gruppendiskussion in der Kinderforschung hinzu, dass die Moderation allerdings erst dann von Forscher übernommen werden kann, wenn sie sich mit den Kindern und der Gesprächskultur in der Klasse vertraut gemacht haben (Heinzel 2000b: 128). Findet die Gruppendiskussion in der Schule statt, muss bei der Auswertung berücksichtigt werden, dass die Kultur der Schule und der Schulklasse die Gespräche ermöglicht und beeinflusst. Der Forscher wird als Teilnehmer am Kreisgespräch der Kinder auch Teilnehmer an dieser Kultur (Heinzel 2000b: 128).

⁴⁹¹ Siehe die verschiedenen Bücher von Matthews. Er setzt sich mit diesem Problem nie theoretisch auseinander, aber in seinen Büchern wird seine Position deutlich.

⁴⁹² Für eine einleitende Auseinandersetzung des Sokratischen Gesprächs siehe Brüning 2003: 62-76 und Martens 2003: 48-52.

⁴⁹³ Diese Auffassung ist auch in der sokratischen Theorie und Praxis umstritten.

⁴⁹⁴ Ich kann mich aber auf viele Erfahrungen mit dem Philosophieren mit Kindern stützen (außerwissenschaftlicher Bereich).

8.2.5 Rollen von Teilnehmern⁴⁹⁵

Ausfälle. In der Literatur wird darauf eingegangen, dass es zu zahlreichen gruppendifferenzspezifischen Ausfällen kommen kann. Lamnek (Lamnek 1998: 149) berichtet dagegen aus seinen eigenen Erfahrungen, dass die Ausfälle sich in sehr engen Grenzen halten. Dies gilt auch für meine Untersuchung. Ausfälle taten sich immer mal wieder auf wegen Krankheit. Ein paar Kinder wechselten die Schule. Ein Kind in der zweiten Klasse nahm nach ein paar Wochen nicht mehr an den Diskussionen teil⁴⁹⁶.

Ein Ausfall von 1-2 Personen hat bei einer heterogenen Gruppe mit einer Gruppengröße von 10-12 keinen entscheidenden Einfluss auf Ablauf und Inhalt der Diskussion (vgl. Lamnek 1998: 150)

Schweiger. Bei Gruppendiskussionen gibt es immer Teilnehmer, die zu einem Aspekt, einen Thema, oder während der gesamten Diskussion nichts sagen. Ursachen dafür können sehr unterschiedlich sein: Persönlichkeitsstruktur, mangelndes Verbalisierungsvermögen, keine Betroffenheit, gruppendynamische Effekte, etc.. Lamnek (Lamnek 1998: 152) nach ist es auf jeden Fall sinnvoll, den Versuch zu starten, Schweiger in der Diskussion einzubinden, weil damit Erklärungen für ihren Schweigen eher gegeben werden können. Bohnsack (Bohnsack 1999: 215) dagegen ist der Meinung, dass auf Eingriffe in die Verteilung der Redebeiträge seitens der Diskussionsleitung verzichtet werden soll.

Vielredner. Vielredner können ebenfalls für Probleme sorgen, weil sie die Beteiligung anderer stören oder sogar verhindern. Wenn sie aber inhaltlich Wichtiges zu sagen haben, entsteht für den Moderator eine schwierige Aufgabe: die Informationen sind einerseits zielführend, andererseits können sie einseitig-selektiv sein, weil die anderen Teilnehmer nicht zu Wort kommen und keine wirkliche Diskussion entsteht. Überdies gibt es Vielredner, die wenig Wichtiges einbringen. Vielredner sind, so Lamnek (Lamnek 1998: 152-153), deshalb zu bremsen. Mögliche Strategien die der Moderator dafür anwenden kann, sind: Bewusste Abwendung, gezielte Hinwendung zu anderen, Befragung der Schweiger, Vielredner direkt auf seinen Verhalten ansprechen.

⁴⁹⁵ Siehe dazu auch Kapitel 13. Ergebnisse bezüglich der methodischen Aspekte.

⁴⁹⁶ Weil dieses Kind überhaupt kein Interesse an den Diskussionen zeigte und die Diskussionen dauerhaft störte, wurde mit der Lehrerin und dem Kind überlegt nicht mehr an den Diskussionen teilzunehmen.

8.3 Erfassung und Auswertung der Daten und Darstellung der Analyse

8.3.1 Die Erfassung der Gruppendiskussion als Philosophieren mit Kindern

Zwingende Voraussetzung jeder Analyse ist die dauerhafte Verfügbarkeit des Datenmaterials. Das bedeutet, dass die Gesprächsbeiträge in der Gruppendiskussion aufgezeichnet werden müssen, weil es in der Auswertungsphase unentbehrlich ist, dass jede beliebige Stelle im Diskussionsverlauf wiederholt aufgerufen werden kann (Lamnek 1998: 155).

Gruppendiskussionen können auf Tonband oder auf Video aufgezeichnet werden (Lamnek 1998: 155). In dieser Untersuchung werden alle Gespräche auf Tonband aufgenommen und zusätzlich auch auf Video aufgezeichnet. Die Videoaufnahmen dienen dazu, die Gesprächsbeiträge den einzelnen Teilnehmern zuordnen zu können. Die Kennzeichnung der Kinder durch Nummern oder den Namen zu Beginn eines Beitrags zu nennen, halte ich für schwierig und störend. Außerdem ermöglicht eine Videoaufzeichnung die Zuordnung der Gesprächsbeiträge auch bei Turbulenz. So ist ein Diskussionsassistent oder ein Beobachter, der das Gespräch schriftlich festhält, nicht mehr notwendig (Lamnek 1998: 157).

Sowohl bei der Aufzeichnung auf Tonträger als auch auf Videoband sind die Teilnehmer um ihr Einverständnis zu bitten (Lamnek 1998: 157). Den Eltern wurde am Anfang des Schuljahres das Projekt am Elternabend vorgestellt, zuvor hatten sie schon durch die Kinder schriftlich Informationen über das geplante Projekt erhalten. Danach wurden sie gebeten eine schriftliche Einverständniserklärung abzugeben (siehe Anhang 8).

Die Natürlichkeit der Diskussionssituation wird durch die Aufzeichnungsgeräte schlimmstenfalls in den ersten fünf Minuten tangiert, danach hat man die Aufzeichnungsgeräte vergessen und verhält sich völlig normal, so Lamnek (Lamnek 1998: 157). Auch Heinzel stellt fest, dass das Aufnahmegerät für die Kinder zunächst eine große Attraktivität besitzt, diese aber schnell verliert (Heinzel 2000b: 128). Uhlig (Uhlig 2003) berichtet, dass die Aufzeichnungsgeräte nicht weiter im Mittelpunkt des Interesses der Kinder stehen, wenn man sie damit vertraut macht. Ich habe den Kindern am Anfang erklärt, warum sie aufgenommen werden und ihnen Zeit gegeben, sich erst einmal an den Geräten zu gewöhnen (siehe 13.2. Technikanwesenheit).

8.3.2 Das Auswertungsverfahren

8.3.2.1 Die Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung der Gruppendiskussionen erfolgte auf drei verschiedenen Weisen⁴⁹⁷:

Erstens wurde unmittelbar nach dem Philosophieren für jede Gruppendiskussion ein **Postskriptum**⁴⁹⁸ verfasst (mit Angaben zu den Rahmenbedingungen der Durchführung, Eindrücken zum Gesprächsverlauf sowie dem Verhalten der Kinder, und zu eventuell spontanen thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen, die Anregungen für die Auswertung geben können). Diese Postskripta werden als Reflexionsinstrument über den Transkriptionstext hinaus angewendet.

Zweitens und hauptsächlich läuft die Datenaufbereitung ab über eine fast⁴⁹⁹ vollständige **Transkription** von 48 ausgewählten Gruppendiskussionen⁵⁰⁰. Die auf Audio- und Videoband festgehaltenen Gruppendiskussionen müssen transkribiert werden, weil es der Text ist, der primär analysiert und interpretiert wird.

In dieser Untersuchung dienen die Videoaufnahmen nur als Unterstützung bei der Transkription der Tonbänder; Es sind also nur die Tonbänder, die transkribiert werden und in die Analyse einbezogen werden.

Mit Michalek (Michalek und Schönknecht 2004: 97-98) möchte darauf aufmerksam gemacht werden, dass bei der Reduktion des Geschehens in der Gruppe auf einen schriftlich vorliegenden Text die vielen nonverbalen Interaktionen, sowie die Stimmung des Gespräches wegfallen. Weiter verfremden Transkriptionszeichen den Eindruck einer Situation⁵⁰¹. Für die Interpretation ist man daher darauf angewiesen, die Ton- und Videoaufzeichnungen, in dieser Untersuchung nur die Tonaufnahmen immer wieder mit einzubeziehen (Lamnek 1998: 159). Die Aufzeichnungen werden in dieser Arbeit mit folgenden Transkriptionsverfahren transkribiert (für die Transkriptionsregel siehe Anhang 9)⁵⁰²:

- Nur die gesprochenen Worten werden notiert, nicht die Betonungen.
- Pausen werden festgehalten.
- Nichtsprachliche Kommunikationsinhalte, also Mimik und Gestik werden nicht mitverschriftet.

⁴⁹⁷ Vgl. Herzog und Brunner .

⁴⁹⁸ Vgl. Witzel 2000 und Herzog und Brunner .

⁴⁹⁹ Nur die Passagen vor der eigentlichen Gruppendiskussion und die Aufforderungen zum Verhalten beinhalten, werden verkürzt und zusammenfassend wiedergegeben.

⁵⁰⁰ Bei Gruppendiskussionen betrachtet man bei der Interpretation zunächst immer das gesamte Material.

⁵⁰¹ Z.B. erscheint im Text linear und geordnet, was in der Diskussion gleichzeitiges Stimmengewirr ist und die Geschwindigkeit des Gespräches wird in schriftliche Form viel langsamer.

⁵⁰² Die Hälfte der Transkriptionen habe ich selber vorgenommen, die andere Hälfte hat einen ausgebildeten Transkripteur gemacht; die Einzelinterviews wurden von zwei Studenten transkribiert.

Für die Transkriptionsregel siehe Lamnek 1998: 158, 160-161 und Loos und Schäffer 2001: 55-58.

- Dialektgefärbte Äußerungen werden in Schriftsprache übersetzt.
- Unvollständige Sätze, deren Sinn sich aus dem Kontext der erlebten Diskussion zweifelsfrei ergibt, werden originalgetreu, also nicht ergänzt, wiedergegeben.
- Reaktionen der Gruppe (Gemurmel, Proteste, Gelächter, etc.) werden notiert.
- Die Zeilen der Verschriftung werden durchnummeriert, um Textstellen leichter zu finden.
- Die Kennzeichnungen der Personen ist vollständig anonymisiert: Die Namen der Jungen werden durch X, die Namen der Mädchen durch Y ersetzt.

Drittens werden **Kurzfragebögen** (zum einen zur Ermittlung von Sozialdaten: Alter, Geschlecht usw., zum andern zur Ermittlung des Leseverhaltens) mit der Statistiksoftware SPSS verarbeitet und stehen so für aggregierte Ergebnisse zur Verfügung (siehe Anhang 5).

8.3.2.2 Auswertungskonzept

Es gibt kein allgemein bevorzugtes oder gar normativ-methodologisch vorgegebenes Auswertungsverfahren für die Analyse von Gruppendiskussionen. Die Auswertung einer Gruppendiskussion kann sowohl unter inhaltlich-thematischen als auch unter gruppendynamischen Gesichtspunkten erfolgen (Lamnek 1998: 162-163).

Aufgrund der Tatsache, dass es bislang nur wenige Untersuchungen gibt, die Gruppendiskussionen mit Kindern durchführen, um vornehmlich inhaltliche Aspekte herauszuarbeiten, ist es erforderlich, ein passendes, zweckdienliches Auswertungskonzept zu erstellen.

Aus thematischen, methodologischen sowie forschungspraktischen Gründen wurde entschieden, inhaltsanalytische Auswertungsverfahren in den Vordergrund zu stellen.

Die Forschungsfragen sind überwiegend auf Themen ausgerichtet, die mehr oder weniger manifest und somit über die Kommunikation direkt erschließbar sind. Eine themenzentrierte Inhaltsanalyse bietet sich also an.

Dies zeigt sich auch in den methodologischen Überlegungen in Bezug auf die Textanalyse von Kinderbüchern. Auch dort wird themenzentriert vorgegangen. Wenn nun auch die Gruppendiskussionen themenzentriert ausgewertet werden, ist ein Vergleich mit den Ergebnissen aus der Textanalyse einfacher zu gestalten.

Die Wahl des Analyseverfahrens ist auch von forschungspraktischen Überlegungen geprägt. Es ist aufgrund des großen Umfangs von 48 transkribierten Gruppendiskussionen und dem damit verbundenen Datenumfang nicht möglich, extensive Verfahren anzuwenden, die vor allem in die Tiefe analysieren. Daher wird ein Verfahren gesucht, mit dem man eher in die Breite analysieren kann.

Grundsätze und Modell: inhaltlich-thematisch reduktive Analyse und Bricollage.

In der inhaltlich-thematischen interpretativ-reduktiven Analyse geht es darum, so Lamnek (Lamnek 1998: 164), die Transkription in ihrem Umfang durch die Auswertung so zu reduzieren, dass inhaltliche wichtige Aussagemöglichkeiten gewonnen werden. Bei der Analyseform, der hier gefolgt wird, handelt es sich um ein Verfahren in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2003), die in gewisser Weise zwischen den beiden Paradigmen von qualitativer und quantitativer Forschung angesiedelt ist. In der Analyse werden sowohl das Thema, also den Gegenstand des Protokolls, als auch Aussagen über die emotionale und kognitive Befindlichkeit des Diskutanten gemacht.

Weiter wird die hier angewendete Auswertungsmethode stark beeinflusst von Anselm L. Strauss (Strauss 1998) und seine Interpretation der Grounded Theory bezogen auf datennahe Auswertungsverfahren.

Zum Schluss wird im Sinne von Levi-Strauss (Lévi-Strauss 1968) Modell der Bricolage gearbeitet: der Bastler arbeitet mit dem was ihm zu Hand ist. Gruppeninterviewfragmenten, Einzelinterviewfragmenten und Tagebuchfragmenten werden miteinander kombiniert und in Verbindung gebracht mit Theorien und Untersuchungen. Dabei ist meine Arbeitsweise durch ein beständiges ausprobieren und durchlavieren gekennzeichnet.

8.4 Triangulation

Die Möglichkeit der Kombination des Gruppendiskussionsverfahren mit anderen Verfahren – die Triangulation – wird in dieser Untersuchung ausgenutzt, nicht um einer Erhöhung der Validität zu erzielen, sondern um eine "Erweiterung der Tiefe und Breite der Analyse zu ermöglichen und eine Ergänzung der Perspektiven zu erreichen" (Lamnek 1995: 168-171, Loos und Schäffer 2001: 72-73). Dabei wird im Rahmen des vorliegenden qualitativen Forschungsprojektes die Gruppendiskussion als eigenständige und gleichberechtigte Quelle der Datengewinnung angesehen; in der Analyse und Darstellung der Ergebnisse bildet sie die erste und wichtigste Quelle der Datengewinnung.

Wie üblich wird auch in dieser Untersuchung die Gruppendiskussion mit dem qualitativen Einzelinterview kombiniert⁵⁰³. Kennzeichnend ist dabei die offene Gesprächstechnik. In der neueren Kindheitsforschung sind in den letzten Jahren immer wieder qualitative Interviews als wichtige Methode zum Einsatz gekommen, das methodische Vorgehen wurde aber bis jetzt nur wenig reflektiert (Fuhs 1999).

Als geeignet für das Untersuchungsdesign erwiesen sich teilstandardisierte Interviews, häufig auch als Leitfaden-Interviews oder semistrukturierte Interviews bezeichnet, wobei es in dieser Untersuchung um fokussierte Interviews geht, worin assoziative Stellungnahmen zu den gelesenen Büchern angeregt werden.

⁵⁰³ Siehe zum qualitativen Einzelinterview Lamnek 1995: 35-121; für das qualitative Einzelinterview mit Kindern siehe Fuhs 1999 und Heinzl 1997.

Wie beim Gruppendiskussionsverfahren wird auch in Bezug zu qualitativen Interviews mit Kindern die sprachliche Kommunikation als Problem diskutiert (Fuhs 1999: 90). Für eine Auseinandersetzung mit diesen Problemen wird auf Kapitel 7. *Vorgehensweise und Methode: Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode* hingewiesen. Hier möchte ich lediglich anmerken, dass ich anders als Heinzel (Heinzel 1997: 407), die darauf hinweist, dass Wie-Fragen von den Kindern gerne beantwortet werden, Warum-Fragen die Kinder aber stören, die Erfahrung gemacht habe, dass die Warum-Fragen zwar manchmal langsamer oder stockender beantwortet werden, sie die Kinder aber nicht stören. Dies kann zusammenhängen mit der Tatsache, dass sie mit den Warum-Fragen aus den Gruppendiskussionen vertraut sind. Ein weiteres Problem des Interviews mit Kindern ist der Zweifel am Wahrheitsgehalt von kindlichen Aussagen (Fuhs 1999: 91-94). Ich stimme mit Fuhs ein, dass es wichtig scheint den angemeldeten Zweifeln durch eine besondere Sorgfalt in der Forschung zu begegnen und stärker berücksichtigt werden müssen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Schulkinder ab etwa 7 Jahren in der Regel zuverlässige Aussagen treffen und nur wenig beeinflusst werden durch irreführende Informationen (Fuhs 1999: 91).

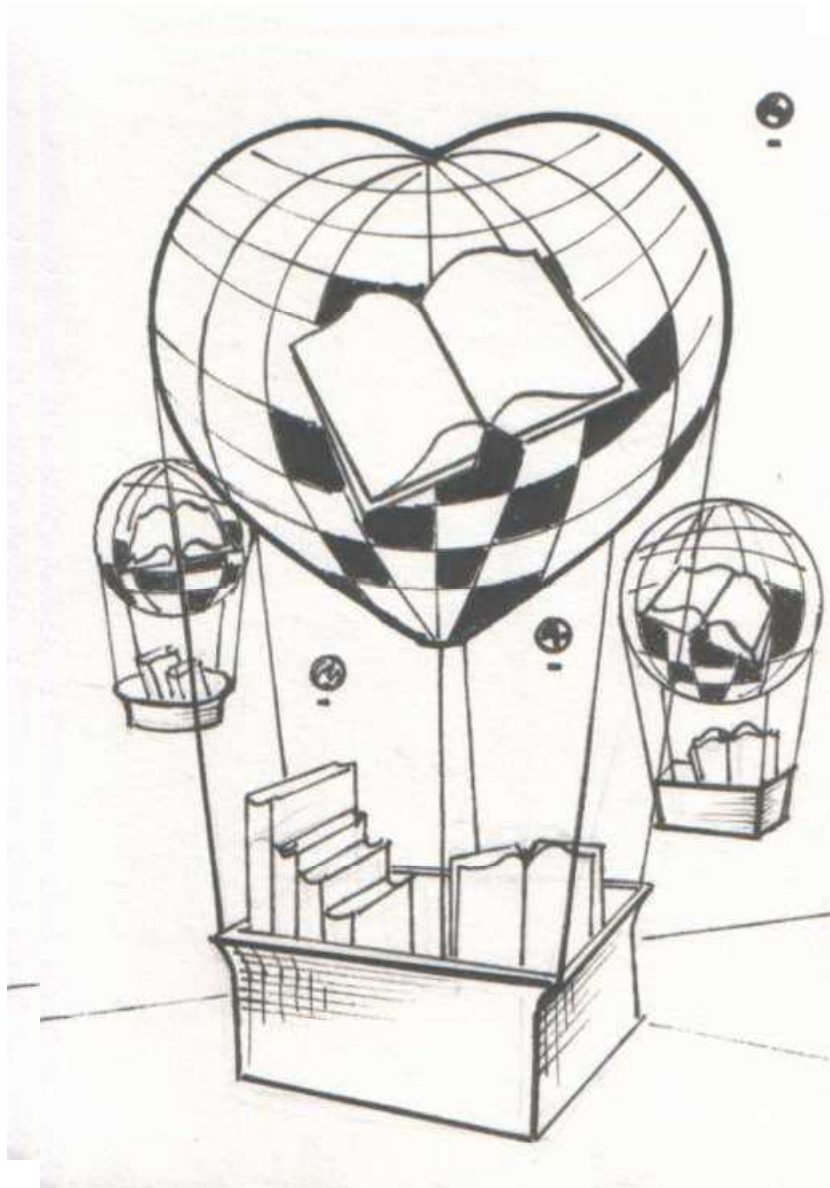
Für die Einzelinterviews mit den Kindern ist es, wie für die Gruppendiskussionen, sehr wichtig, einen Ort für das Gespräch zu wählen, der den Kindern vertraut ist. Wie in vielen anderen Untersuchungen auch, wurde ein ruhiges Zimmer in der Schule ausgesucht (siehe auch 13.1. Gestaltung der Erhebungssituation). Eine vertrauensvolle Atmosphäre während des Interviews ist besonders wichtig. Um dies zu erreichen, sei es sinnvoll, dass die Interviewer den Kindern bekannt sind, ein Erfordernis, dass durch den vielen Gruppendiskussionen erfüllt war. Ich stellte fest, dass die Kinder sehr dazu neigten anzunehmen, *richtige* Antworten geben zu müssen. Deswegen war es von großem Belang ihnen den Druck und die Angst vor falschen Antworten zu nehmen (vgl. Heinzel 1997: 407). Mit Fuhs möchte ich betonen, dass auch in der Anwendung von Interviewmethoden das Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind besonders berücksichtigt werden soll (Fuhs 1999: 92).

Die Interviews dauerten zwischen 20 und 40 Minuten. Wie Heinzel (Heinzel 1997: 405) berichtet, waren auch bei mir die Kinder auffallend motiviert und konzentriert. Die Kinder vermittelten den Eindruck, dass sie an einer wichtigen Sache mitarbeiteten, sie fühlten sich teilweise geehrt und es gab ebenfalls bei mir ein Gerangel darum, wer mitmachen dürfte und/oder an der Reihe war.

Da in anderen Untersuchungen festgestellt wurde, dass die Motivation der Kinder steigt, wenn das Interview mit einem fassbaren Gegenstand verbunden ist, sie etwas in der Hand haben, oder Bilder oder Anregungen präsentiert werden, habe ich die Bücher die wir gelesen haben auf den Boden verteilt, was sich als sehr erfolgreich erwiesen hat.

Die Einzelinterviews werden transkribiert und interpretiert. Dabei wurde gegenstandsbezogen gearbeitet.

KAPITEL IX



Phantasie und Wirklichkeit, Ethik und Ästhetik

9.1 Einleitung

Bereits ganz am Anfang wurde darauf hingewiesen, dass ein Kinderroman in erster Linie eine Geschichte erzählt. Dabei kann diese Geschichte durchaus auf die Realität bezogen sein, über Phänomene und Personen aus der Realität berichten, oder für die Wirklichkeit von Bedeutung sein, dennoch kann sie unmöglich als (exakte) Beschreibung der Wirklichkeit aufgefasst werden (siehe 1.2.3. Faktische Realität und literarische Wirklichkeit im Kinderbuch). Für diesen zweiten Teil der Untersuchung, worin die moralischen und ethischen Meinungen und Erfahrungen der Kinder untersucht werden bezüglich des Gelesenen, ergeben sich daraus mehrere Fragen, die vorab einer Klärung bedürfen, um die in diesem Teil vorgestellten Ergebnisse in einem zutreffenden Rahmen interpretieren zu können.

Die erste Frage betrifft die *Unterscheidung von Wirklichkeit und Fiktion*. Wie Spinner (Spinner 1993: 56) schreibt, wissen wir als Erwachsene, dass eine erzählte Geschichte keine direkte Wirklichkeitsaussage ist. Kinder dagegen eignen sich diese Unterscheidung zwischen Fiktion und Wirklichkeit erst im Verlauf ihrer Entwicklung allmählich an. Dies wird in diesem Kapitel erläutert; anhand von Diskussionsfragmenten wird aufgezeigt, wie die Kinder, die an der Untersuchung teilnahmen, diese Unterscheidung trafen.

Zweitens kommen den *eigenen Erfahrungen* eine große Bedeutung zu für das Verstehen von literarischen Texten. Sowohl in der Literaturdidaktik, in der Moralforschung, als auch in dem Bereich des Philosophierens mit Kindern wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Erfahrungsnähe notwendig ist, wenn man mit Kindern irgendetwas bespricht oder diskutiert. Die Lebenswelt der Kinder ist bedeutsam in ihrer Interpretation von Geschichten, wie auch Diskussionsfragmente dieser Untersuchung belegen.

Drittens wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, was Kinder über *Phantasie* denken. Dafür werden die Gruppendiskussionen und Tagebücher über *Hodder der Nachtschwärmer* untersucht. Anhand dieser Diskussionen werden Feststellungen aus den ersten zwei Punkten noch einmal aus einer anderen Perspektive beleuchtet.

Viertens wird gezeigt welche Rolle *Ästhetik und Form* bei dem kindlichen Lesen spielt, und wie Kinder Ästhetik und Form in ihrer Diskussion der Kinderbücher berücksichtigen und als Argumentation einsetzen.

In diesem zweiten Teil der Arbeit geht es vor allem um Moral, nur ab und zu um Ethik (vgl. 1.1.1. Eine moralphilosophische Untersuchung...). Das heißt, dass in diesem Teil größtenteils erforscht wird, wie Kinder im Alltag urteilen, welche Werte und Normen sie als wichtig erachten, etc. Dieser Teil der Arbeit hat auf keinen Fall den Anspruch, etwas über Ethik

auszusagen. Stattdessen wird die moralische Entwicklung von Kindern anhand ihrer Erfahrungen und Aussagen über Kinderbücher untersucht. Dabei werden die gelebten Werte und Normen in den Blick genommen. Wichtig ist es überdies darauf hinzuweisen, dass etwas über moralische Motive und Urteile, nicht aber über moralisches Handeln ausgesagt werden kann, da die Kinder zum Ausdruck bringen, wie sie handeln *würden*, wie sie über bestimmtes Verhalten denken, nicht aber das Handeln der Kinder in konkreten Situationen selbst mit diesem Untersuchungsdesign untersucht werden kann.

Zum Schluss wird die moralische Orientierung und Sensibilität untersucht in Zusammenhang mit der ästhetischen Erfahrung. Das Moralische ist einer der möglichen thematischen Aspekte von Literatur; Literatur kann moralische Überzeugungen vermitteln und wir können moralische Urteile und ethische Reflexionen auf Literatur anwenden. Genau das wird in dieser Arbeit untersucht. Dabei darf aber nie vergessen werden, dass das Urteilen über Geschichten, Bücher noch etwas anderes ist als Urteilen in einer konkreten Alltagssituation. Überdies ermöglicht die ästhetische Erfahrung, die Verhaltensspielräume zur lebensweltlichen Erfahrung eröffnet (Düwell 2000), diese Weltsichten auch *nicht* moralisch zu beurteilen. In Folgendem wird näher darauf eingegangen und gezeigt, wie Kinder diese Spielräume manchmal ausnutzen. Weiter wird kurz auf die Rolle eingegangen, die Phantasie für die Moral spielt, oder spielen kann.

9.2 "Das ist doch nur eine Geschichte": die Unterscheidung von Wirklichkeit und Fiktion⁵⁰⁴

Kognitionspsychologen und Leseforscher beschäftigen sich seit längerem mit der Entwicklung des Fiktionsverständnisses. Angeregt von Piaget, der davon ausgeht, dass es für Kinder mehrere Wirklichkeiten gibt (Piaget 1974), die für sie abwechselnd gleich wirklich sind⁵⁰⁵, haben sich die Leseforscher Applebee (Applebee 1978) und Hurrelmann (Hurrelmann 1982) mit dem Fiktionsverständnis von Kindern befasst.

Aus Applebees Untersuchungen geht hervor, dass Kinder bis zu sechs Jahren voraussetzen, dass Geschichten berichten über tatsächlich stattgefundene Ereignisse. Während der Grundschulzeit lernen Kinder, den fiktionalen Charakter von Geschichten zu erkennen; am Ende der Grundschulzeit kann angenommen werden, dass Kinder diese Fähigkeit besitzen.

Hurrelmann zeigt, dass Kinder in der vierten Klasse, d.h. mit etwa zehn Jahren, einen graduellen Unterschied zwischen Wirklichkeitsbericht und "Geschichtenerzählung" machen. Kinder nehmen an, dass der Autor eigene Elemente den realen Ereignissen zufügt, wenn er eine Geschichte schreibt, und das nicht um den Leser zu tauschen, sondern um das Interesse

⁵⁰⁴ Ich beziehe mich hier vor allem auf Spinner 1993, 1995a. Bredella geht ebenfalls auf diese Beziehung ein (Bredella 2002).

⁵⁰⁵ Diese Phase dauert bis zum siebten/achten Lebensjahr. Darauf folgt eine Übergangsphase. Erst im Alter von zwölf sei die Auffassungsweise der Erwachsenen, so Piaget, beim Kind vorhanden.

des Lesers zu wecken. Gleichwohl halten die Kinder an einem Bezug zu einem realen Ereigniskern fest, wodurch man noch nicht von einem vollen Fiktionserwerb sprechen kann.

In den Gruppendiskussionen sind sehr viele Hinweise dafür zu finden, dass die Kinder davon ausgehen, dass es in Büchern um eine erfundene Geschichte geht. Zum Beispiel:

D.G.: Genau, noch jemand? *2* Wieso merkt das Schaf das jetzt nicht, obwohl ihr das jetzt alles gemerkt habt?

X2: Dadumdadumdadumm, keine Ahnung.

Y3: Weil's ein Buch ist.

(KW02 3AA: 384-389)

Ich: und warum will er gar nicht da sein

X5: eheheh [Macht Lärm]

Ich: Sttt!

Y3: weil das Buch so heißt [ein wenig verwirrt weil ich noch mal nachfrage. Für sie ist ihre Antwort klar]

(KW41 2AA: 58-65)

D.G.: So! Ich möchte jetzt nochmal wissen, sind Schaf und Wolf Freunde?

Y: Ja!

D.G.: Oder sind sie keine Freunde?

Y: In dem Buch!

(KW4 3AB: 262-268)

Die Kinder verwenden große Aufmerksamkeit darauf, die Geschichte mit der Realität zu vergleichen (nicht auf sie zu übertragen; siehe dazu auch Spinner 1993: 57). Abweichungen werden als phantastisch akzeptiert. Einige Beispiele:

D.G.: Du glaubst auch, dass die_ Ihim.

Y2: Ich glaub' es auch schon, dass die sich sehen können und (...) ähm, ähm, ähm, *3* OK, jetzt weiß ich es. Wenn das Scha:f *1* Ich erzähl's (ein andermal). Guck, (...) ein Schaf und ein Wolf wirklich befreundet, dann wird_ könnten, dann gibt's wirklich ein Schaf und ein Wolf befreundet ist, gibt's echt nicht, in der echten Welt nicht.

Y4: [ganz leise] Aber bei der Geschichte.

(KW04 2AA: 158-165)

Y2: Wenn der Onkel Niels ja im Himmel ist, kann er ja meine Oma besuchen, ist doch auch ganz schön. Dann können sie wenigstens zusammen spielen.

X4: Das ist aber nur eine Geschichte.

Y3: Ja, aber vielleicht ist der Mensch der das ähm, der den spielt ja echt *2* Tod. Und dann ist er da im Himmel. Und da mit meiner Oma.

Y3: Und mit Y3ds Oma.

Y5: Und meiner Oma.

Y4: Und meiner!

(KW08 2AA: 669-681)

X4: eigentlich hat man das ja nur so vom Film, dass sie so böse sein weil die Haie sind nämlich gar nicht so böse und die Herrscher der Welt. Z.B.: Löwen, das ist auch ein totaler Schwachsinn, dass die die Herrscher der Jungle oder so sind.

?: Doch

D.G.: hm

X4: Und die Wölfe sind gar nicht so brutal irgendwie also

[Viele Kinder durcheinander]

D.G.: **Das Bild hat man aus den Film**

X4: ja eigentlich hat man das immer nur aus dem Film das Bild

Y1: Haie leben, die wollen eigentlich auch keine Menschen haben nur wenn nur auf Zufall

X3: Oder wenn man ne Wunde hat, die riechen dann as Blut

X4: nein, nein, nein

X3: Doch, doch, doch

[...]

Y2: Das ist ja auch in der Schule so, wenn wenn ähm wenn (...) Jemand angreift, dann greift der andere ihn auch an

D.G.: Hm

X1: Dann verteidigen wir uns

D.G.: Hm

(KW02 3AB: 310-379)

Für die Kinder meiner Untersuchungsgruppen gilt demnach ebenfalls, dass sie sich im Umgang mit den Texten in der Zwischenstufe, die der Verfügung über den vollen Fiktionsbegriff voran geht, befinden.

Spinner beschreibt in seinem Aufsatz *Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind* (Spinner 1995a) anhand von Äußerungen von Kindern zu Gedichten und erzählenden Texten, wie Kinder die imaginäre Welt erst einmal als gegeben hinnehmen. Kinder machen keine Übertragungen vom Bereich der Fiktion in den Bereich der Wirklichkeit, weil im imaginären Raum, in dem sich ihr Verstehen bewegt, diese Trennungen nicht vorhanden sind.

Es [das Kind] übersetzt nicht die Fiktion in eine wirklichkeitsbezogene Aussage, es abstrahiert nicht von der dichterischen Bildlichkeit, im Gegenteil, es baut sie in seinem Verstehen weiter aus: Es entschlüsselt nicht Metaphern und sucht nicht nach übertragenen Bedeutungen, wie wir das immer wieder tun (Spinner 1995a: 83).

Zur Illustration aus den Gruppendiskussionen meiner Untersuchungen, folgende zwei Interviewfragmente:

Y7: Man kann aber Opas finden

DG: Du meinst man kann Opas finden Y1?

Y7: [nickt]

D.G.: Wo kann man dann Opas finden? Oder wieso meinst du dass man Opas finden kann? *2*

Kannst du es noch ein bisschen erklären

2

X1: Ich weiß es

D.G.: Dann erklärst du mal X1

X1: Man kann nämlich Opas *bestellen* *1* in einem Katalog @lacht@

D.G.: Kann man Opas bestellen in einem Katalog?

X1: @Ja, im Katalog, für 1000 Euro@

[Kinder lachen und wiederholen, Opas kann man in Katalog bestellen]

(KW15 1AA: 255-276)

Oder

X4: Na ja, ich glaube eher, dass der das nicht mehr kann, weil die auch ein bisschen Freunde geworden sind.

Y1: Essen.

X4: Nein, Freunde! Also weil die machen schon viel zusammen. Ich würde das nicht mit meinem Essen zusammen machen.

Gruppe: Iiih! [angeekelt]

Y4: Sowas, wie ich mit dem Spaghetti und Pommes.

Gruppe: @[lachen]@

Y1: Mach das doch bei McDonald's!

Y3: Spaghetti und Pommes zu retten.

(KW03 3AB:460-476)

Dies bedeutet aber nicht, dass die Kinder sich nicht um ein genaues Verständnis bemühen, wie z.B. folgende Beispiele aus meiner Untersuchung zeigen:

Y5: Alle beide was anderes gesehen, dann haben sie Angst gekriegt dann haben sie Mama Mama gerufen

D.G.: Und wie kommt es, kannst du mir das noch mal sagen Y5, dass sie beide was anders gesehen haben?

2

Y5: [zieht die Schultern hoch]

D.G.: Weißt du nicht? *2* Weiß jemand das?

X4: weil das ne Täuschung war

D.G.: Sag noch mal bitte

X4: Weil das ne Täuschung war

D.G.: Ne Täuschung? Und wo kommen kam die Täuschung her?

X4: Von der Angst und dann sieht man das einfach so

D.G.: Hm weil man Angst hat dann sieht man das einfach so, dann wird das getäuscht

X2: Wie in der Wüste

D.G.: Wie in der?

X2: Wüste

D.G.: wie in der?

X2: Wüste

D.G.: in der Wüste hm

Y8: da steigt die Fata Morgana

D.G.: und die Fata Morgana stellt man sich da vor

Y7: Und er hat sich das eingebildet mit den Monstern

(KW46 2AB: 100-140)

Und

Y8: Jetzt sind sie *beide* kein Niemand mehr *2* aber

D.G.: Jetzt sind sie beide kein Niemand mehr aber?

Y8: Ole weiß nicht dass aus Dunkelheit hell werden kann, weil kein dunkel mehr ist

D.G.: kannst du mir noch mal sagen, was das bedeutet, dass aus Dunkelheit hell und aus hell dunkel wird?

Y8: Also, das ist ganz einfach, glaub's mir. Wenn die Sonne scheint ist es hell also wenn die Sonne nicht scheint dann ist es dunkel

D.G.: Und wie kann dunkel jetzt hell sein und hell dunkel?

Y8: Weil man kann hell machen und wenn z.B. Nacht ist dann macht man z.B. ne Lampe an. Dann ist auch hell

D.G.: Genau.

Y8: Oder wenn's hell ist, kann man auch dunkel machen also dann merkt man wie's langsam dunkelt.

(KW46 2AB: 359-377)

Obwohl das Denken der Kinder auf Erwachsene metaphorisch wirkt, ist es richtiger, so Spinner, zu sagen, dass die Kinder innerhalb einer Vorstellungswelt, "die noch nicht vom Diktat des erwachsenen Realitätsbewusstseins beherrscht ist" durchaus konkret denken. Das Verstehen der Kinder ist eindimensionaler in Bezug auf verschiedene Bedeutungsebenen, demgegenüber ist es von gefüllter Intensität. In Spinners Worten zusammengefasst:

Man darf somit sagen, dass die Kinder einen ausgesprochenen Sinn für die imaginäre Welt des Poetischen haben und dass, im Vergleich zu manch' abstrahierender Deutung Erwachsener, ihr Verstehen näher an das heranführt, was dichterische Ausdrucksweise bewirken will: Dass sich unsere Vorstellungskraft entfaltet. Man könnte es auch so ausdrücken: Während Erwachsene beim literarischen Verstehen immer wieder von den Bildern weg wollen, hin zu einem tieferen Sinn oder einer Intention des Autors oder einer verdeckten Aussage, lassen Kinder sich auf die Bilder ein und bringen sie in der Imagination zur Entfaltung (Spinner 1995a: 84-85)⁵⁰⁶.

Bei manchen Kindern der dritten und bei den Kindern der vierten Klasse konnte ich immer wieder einen ausgeprägten Realismus in der Weltauffassung feststellen (vgl. Spinner 1995a: 91). Die Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem Imaginären ging bei diesen Kindern zurück, die Aufforderung, dass die Geschichte logisch sein müsste, wurde häufig geäußert, Gefühle wurden deutlicher benannt (siehe dazu vor allem die Diskussionen über *Doktor Deter* und *Ole will kein Niemand sein* in der dritten Klasse und die Diskussionen über *Ole will kein Niemand sein* und *Hodder der Nachtschwärmer* in der vierten Klasse). Schäfer (Schäfer 1995) stellt gleichartiges fest und nimmt in Bezug auf Grundschulkindern an, dass die Phantasie mit dem zunehmenden Eintreten von Sachzwängen verdrängt wird. Mit dem immer Engerziehen der Grenze zwischen Sachlichkeit und Phantasie, wird die Phantasie zunehmend aus dem Umgang mit der Welt herausgenommen, was für Schäfer bedeutet, dass die Welt an persönlicher Bedeutsamkeit verliert (Schäfer 1995: 132).

9.3 Die Bedeutung der eigenen Erfahrung für das Verstehen von literarischen Texten

Das Denken von Grundschulkindern ist selbstbezogen, Denkopoperationen sind im Subjektiven verankert, Denken funktioniert subjektperspektivisch (Uhlig 2003: 64), oder wie Keller es

⁵⁰⁶ Vgl. auch Calvert 2000

formuliert, in dem Denken des Kindes bleibt (auf dem ersten Niveau) jeweils eine Perspektive dominant (Keller 2001)⁵⁰⁷. Was Uhlig im Allgemeinen für den Umgang von Kindern mit Kunst schreibt, gilt auch für Literatur: "Finden weder Form noch Inhalt des Kunstwerkes ein "Echo" im Kind, d.h. fehlen die subjektiven und lebensweltlichen Bezüge, wird das Rezipieren erschwert oder unmöglich" (Uhlig 2003: 64). Das heißt, konkret auf Kinderliteratur bezogen, wenn Kinder Bücher lesen, brauchen sie Anhaltspunkte für sich selbst. Diese Anhaltspunkte können durchaus komplex, symbolisch, etc. sein, solange Kinder Bezüge herstellen können, und interessante Aspekte für sich entdecken können⁵⁰⁸. Es lassen sich in den Gruppendiskussionen viele Beispiele finden, die dies belegen, es kann aber am deutlichsten anhand der Diskussionen über *Ole will kein Niemand sein* aufgezeigt werden.

In der zweiten Klasse finden die Kinder über das Höhlenabenteuer und die Freundschaftsgeschichte Anschluss an die Geschichte. Zwar ist die Sprache für die Kinder nicht immer ganz einfach, mit der assoziativen und metaphorischen Sprache kommen die Kinder dennoch gut zurecht. In der Gruppe 3AA dagegen können die meisten Kinder überhaupt nichts mit der Geschichte anfangen: Sie finden die Geschichte unlogisch, durcheinander und dumm, die Wörter komisch. Obwohl manche Jungen über das Spiel mit der Sprache und die Lust da dran einen Zugang zu der Geschichte finden, können die meisten Kinder keine lebensweltlichen Bezüge herstellen, sie weisen die Geschichte ab und sie bitten darum, das Lesen und Diskutieren der Geschichte abubrechen. In der Gruppe 3AB und der vierten Klasse, wo viele Kinder über die Gefühlsebene und der Sprachebene sich mit der Geschichte zurechtfinden, wird das Buch wiederum lebendig diskutiert und teilweise sehr lustig gefunden.

Auf sprachlicher Ebene haben die Kinder in allen Klassen Schwierigkeiten mit der doppelten Negation: "kein Niemand". Inhaltlich können die Kinder jedoch präzise und differenziert umschreiben, was es bedeutet ein Niemand zu sein. Es fällt auf, wie viel unterschiedliche Erklärungen spontan und schnell nacheinander gegeben werden. Die Kinder können die Bedeutung auch gefühlsmäßig einschätzen. Schauen wir uns z.B. das Gruppendiskussionsfragment KW41 3AB: 255-382 an⁵⁰⁹. Zunächst erklären die Kinder Oles Wunsch als einen Wunsch nach *Sichtbarkeit*, *Anerkennung* (er will besonders sein, beachtet werden) und *Können* (er will was Gutes können: gute Noten bekommen wird dafür als Beispiel gegeben). Dabei werden zwei Ebenen angesprochen: Ole selbst (Y4 macht mit ihren Beispiel klar, dass er was können will und das für sich selber) und die anderen (z.B. aus Y1s Aussagen geht hervor, dass die anderen ihrer Meinung nach bedeutend sind, wenn es darum geht sich kein Niemand zu fühlen). Auf meine Nachfrage benennen die Kinder Oles Gefühle und *die anderen* werden näher bestimmt. Wenn man ein Niemand ist, fühlt man sich einsam, traurig, man hat keine Lust mehr irgendetwas zu machen und das alles, weil man keine

⁵⁰⁷ Vgl. auch Hoffman 1981, Selman 1984, u.a.

⁵⁰⁸ Vgl. was Werner über die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern schreibt (Werner, Marsal und Ralla 1997), sowie (siehe 13. Ergebnisse bezüglich der methodischen Aspekte)

⁵⁰⁹ Siehe Anhang 10

Freunde hat. Y1 umschreibt diese moralische Erklärungsweise der Anerkennung metaphorisch:

Y1: Also, da waren z.B. wenn es so ein Buch gäbe was alles euchm was alles vor Besonderheiten an dem Jemanden ist, dann steht da nichts über Denjenigen und dann ist er ganz traurig und dann will er auch kein Niemand mehr sein
(KW41 3AB: 358-360)

X1 bringt daraufhin auch noch eine ontologische Deutung mit ein:

X1: dann ist er ja auch kein Niemand, dann hat man noch gar keine Gefühle wenn man ein Niemand ist
D.G.: Dann hat man gar keine Gefühle?
X1: Ja, weil dann existiert man nicht!
(KW41 3AB: 365-370)

Kinder nehmen ihre Umwelt sowohl unter einem gewissen Fokus, als auch mit so genannter "schweifender Aufmerksamkeit" wahr (vgl. Uhlig 2003). Dabei richten sie in der Erstbegegnung mit einem Kunstwerk, beziehungsweise einem literarischen Werk, ihre Wahrnehmung vor allem auf Details und bestimmte Ausschnitte. Viel Aufmerksamkeit wird den Bildern gegeben, darin werden ebenfalls – wie im Text – Details in den Blick genommen. Illustrieren möchte ich das an den Diskussionen über *Kannst du pfeifen, Johanna?*.

Die Kinder gucken sich die Bilder immer sehr genau an, und reden auch viel darüber. Auch kleine Details werden dabei bemerkt und diskutiert. Z.B. in der Gruppe 3AB:

D.G.: Was haben wir heute_?
X3: Der hat Lippenstift!
D.G.: Wer?
Y1: Der Onkel Niels.
D.G.: Auf welcher Seite?
Y1: Hier, bei der Seite.
D.G.: Hier, diese?
Y1: Auf der nächsten.
X4: Er hat sogar einen Rollstuhl auf der Seite.
D.G.: Ujj, das sieht ja nach Lippenstift aus.
X5: Der sieht ja aus wie ein Mädchen.
X2: @lacht@
D.G.: Onkel Niels sieht aus wie ein Mädchen?
[...]
Y1: Guck mal, der hat Lippenstift.
D.G.: Der hat Lippenstift. Das begeistert Dich, oder?
X1: (Der hat) Kirschbaumlippenstift.
Y2: Was?
X1: Der hatte sie noch beim Kirschen(...)
(KW49 3AB: 333-440)

Die Abbildung von Gustavson wird in fast allen Gruppen zu Gesprächsstoff, die begeistert und lange diskutiert wird, vor allem in der Gruppe 2AA⁵¹⁰.

- X3: Ist Gustavson ein Kater?
 D.G.: Ist Gustavson was?
 X3: Der Kater. Der hat solche Hörner.
 D.G.: Ein Kater, ist eine Katze meinst du? So'n Kater? Nee, ist ein echter Mann. Aber warum ist er so_, warum sieht er so aus, mit Hörner?
 Y4: Ich seh's doch gar nicht.
 D.G.: Wißt ihr?
 X2: Ist doch *eine Katze*!
 X3: Vielleicht ein Monster.
 D.G.: Ein Monster meint ihr? Wie fühlt der Gustavson sich?
 Y2: Ja das ist **ein Monster**.
 X5: Wütend.
 D.G.: Wütend? Genau, und wieso ist er wütend der Gustavson?
 Y2: Weil der Ast abgebrochen ist und weil er dann viele Früchte auf dem Boden liegen.
 D.G.: Genau! Weil der Ast_ Schscht, seid jetzt alle mal leise, bitte.
 Y4: Oah, ist wirklich ein Monster.
 D.G.: Weil der Ast abgebrochen ist und viele Kirschkerne unter dem Baum_ Und warum möchte er das nicht?
 Y2: Weil's sein Grundstück ist.
 X5: Weil er den_
 D.G.: Weil's sein Grundstück ist. Genau.
 Y1: Aber warum ist da ein Monster?
 D.G.: Was?
 Y2: Es ist wirklich ein Monster.
 D.G.: Er? Wie er gezeichnet ist?
 X3: *Guck dir den doch selbst an!*
 D.G.: Jaja, aber der sieht_ Die haben es so gezeichnet, dass er ganz böse aussieht.
 Y3: Warum hat er dann Hörner?
 D.G.: Das weiß ich auch nicht.
 Y5: Vielleicht sieht es ja (nur so aus).
 X6: Teufel!
 Y2: Dann ist es eben ein Teufel.
 (KW07 2AA: 9-69)

Sogar in den Einzelinterviews wird auf diese Zeichnung hingewiesen (siehe Einzelinterview 2AA X6: 327).

Auch auf Textebene werden einzelne Sätze genauer betrachtet, nachgefragt und diskutiert. In der Szene, wo Opa Nils den Kindern sein Zimmer zeigt, wird auch das Photo von seiner Frau erwähnt. Später merkt Opa Nils noch einmal an, dass der Schal, der zum Drachen-Basteln benutzt wird, seiner Frau gehört hat und dass sie Johanna hieß. In allen Klassen wird nachher über Opa Nils Frau gesprochen und gefragt wo sie ist, was mit ihr passiert ist, etc. (siehe z.B. KW48 3AB: 199-343 und darüber hinaus 381). Aus der zweiten Klasse noch ein anderes Beispiel:

⁵¹⁰ Vgl. KW50 3AB: 1-50, KW07 2AB: Gedächtnisprotokoll.

Y2: Da wurde zwei Mal jemand gekniffen.

D.G.: Zwei Mal wurde jemand gekniffen?

Y2: Ja.

D.G.: Wann war das erste Mal?

Y2: Also da wurde der Onkel Niels ins Bein gekniffen, weil er wusste, dass er wach war und einmal hat diese komische Tante da diesen Jungen da in die Backe gekniffen.

X3: Das war die Oma!

D.G.: Warum hat sie so?

X3: Das machen Omas *immer*.

D.G.: Hm.

Y1: Meine Oma nicht.

D.G.: Macht deine Oma nicht?

Y3: Meine Oma auch nicht.

Y2: Meine auch nicht.

X4: Meine Tante.

D.G.: Deine Tante macht das auch so? Findet ihr das toll, wenn so jemanden_

Gruppe: Iiii. [im Sinne von Nein]

X1: Meine macht es nie!

D.G.: Ich find' das eigentlich auch nicht toll. Das ist_

(....) [reden alle durcheinander und demonstrieren, wie die Verwandten kneifen „meine macht das so“]

(KW06 2AA: 114-152)

An diesem Interview kann überdies beispielhaft gezeigt werden, dass Grundschulkinder die Geschehnisse immer auch mit sich selbst vergleichen: Mit den situativen Befindlichkeiten, eigenen Erlebnissen und Erfahrungen, eigenen Vorlieben, etc..

Sie schließen in ihren Sinnzuweisungen und Bedeutungsstiftungen direkt an ihren lebensweltlichen Wissens- und Erfahrungsschatz an. Vor diesem Hintergrund kann es ihnen gelingen, Interpretationen – von eigener Qualität und Gültigkeit - zu entwerfen, die ihrer jeweiligen Lebenswirklichkeiten entsprechen (Uhlig 2003: 65).

In der Diskussion über die Geschichten werden z.B. somit Unterschiede im Denken und Interpretieren sichtbar, die auch auf unterschiedliche kulturelle, religiöse und soziale Hintergründe/Lebenssituationen der Kinder zurückzuführen sind. Folgendes Bild aus *Ole will kein Niemand sein* löste z.B. eine Diskussion in der zweiten Klasse aus.



Abbildung 14: Ole will kein Niemand sein: 62
Illustrationen von Dieter Konsek
© Arena Verlag GmbH, Würzburg

Y5, ein Mädchen türkischer Herkunft, sieht Vögel auf dem Bild und will wissen, ob Anne und Ole jetzt im Himmel sind. Die anderen Kinder begreifen Y5 nicht: Wo sind Vögel, da sind doch nur Steine. Aber da ist auch Licht, sagte Y5. Daraufhin entwickelte sich ein Gespräch worin die Kinder versuchten einander zu verstehen (siehe KW46 2AB, 300-325)⁵¹¹ (siehe auch 13.6. Diskussionsstil, soziale und sprachliche Fähigkeiten der Kinder, präsentative Ausdrucksformen).

Ein ganz anderes Beispiel lässt sich, ebenfalls mit Bezug auf das Buch *Ole will kein Niemand sein* in einem Diskussionsfragment der vierten Klasse finden (KW46 4AA), wo die Kinder die Freundschaft zwischen Ole und Anna als Verliebtheit interpretieren, was (höchstwahrscheinlich) mit der Tatsache zusammenhängt, dass Verliebtheit zurzeit dieser Diskussion, großes und wichtiges Thema in der Klasse ist, weil zwei Kinder sich verliebt haben und damit aufgezogen werden (siehe auch kapitel 10.4. Die Leseerfahrungen der Kinder).

Zum Schluss kann darauf hingewiesen werden, dass die Kinder in den Diskussionen immer eigene Erlebnisse, Erfahrungen, Sachwissen⁵¹² einbringen, als Argument, als Erkennungszeichen, etc.. Als wir z.B. über das Buch *Kannst du pfeifen, Johanna?* sprachen, erzählten die Kinder ganz viel über ihre eigenen Großeltern, was sie mit ihren eigenen Großeltern unternehmen, usw.

Fazit: Ein Buch ermöglicht die Anknüpfung an Erinnerungen, Erfahrungen und Emotionen und kann Vorstellungen und Assoziationen hervorrufen. Wie die Kinder bestimmte Stellen im Buch verstehen, hängt von ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen und ihren Auffassungen ab. Mit großer bildlicher Vorstellungskraft können Kinder fantastische und imaginative Wirklichkeiten entwerfen, in denen Wirklichkeit und Fiktion ineinander fließen. Beim Lesen setzen Kinder diese Fantasie ein, wobei sie auch in der Lage sind ihr Sachwissen einzubinden.

9.4 Phantasie in den Kinderbüchern, von Kindern rezipiert

Was denken Kinder über Phantasie? Wie gehen sie mit Phantasiefiguren um? Diese Fragen möchte ich hier gerne kurz beispielhaft diskutieren, anhand der Diskussionen in der vierten Klasse über *Hodder der Nachtschwärmer*.

⁵¹¹ Vgl. 2AA X6 (KW45 2AA: 248), der seine Höhle als ein Gebetszimmer vorstellt, das auch sehr ernst meint und sich somit ganz persönlich und ganz anders als die anderen Kinder auf die Frage, wie die Höhle für ihn aussieht, äußert.

⁵¹² Siehe dazu noch einmal Interviewfragment (KW04 3 AB: 7); Für die Beurteilung des Verhaltens des Wolfes greifen die Kinder auf Sachinformationen zurück und diskutieren sie miteinander aus.

In *Hodder der Nachtschwärmer* wird Hodder dargestellt als ein außergewöhnlicher Junge mit einer ausgeprägten Fantasie. Vor allem nachts und wenn er allein ist, taucht er ein in seine Welt zwischen Traum und Wirklichkeit und begegnet Fantasiegefährten, die er unbekümmert mitnimmt in seinen Kinderalltag. Die Geschichte beschreibt die Gedanken und Erlebnisse Hodders auf so eine Weise, dass nie ganz klar ist, ob Hodder träumt, phantasiert oder real etwas erlebt. Obwohl die Geschichte von den Kindern als langweilig und komisch eingestuft wird, sind sie dennoch auch sehr von der Geschichte fasziniert. Oft wird die Geschichte angesprochen, die Diskussionen über das Buch verlaufen sehr lebendig und selbstläufig (siehe auch 11.2.1. Philosophische Gespräche über Hodder der Nachtschwärmer).

In den Tagebüchern findet man viele Hinweise dafür, dass Phantasie von den Kindern als eines der Themen des Buches erkannt wird. Eingeleitet von einzelnen Tagebuchfragmenten möchte ich die verschiedenen Aspekten darstellen, die von den Kindern diskutiert wurden.

Ich fand das Buch komisch weil ich manchmal nicht wusste ob die Geschichte im Buch geträumt war oder nicht. Außerdem gibt es Feen oder Blaue Hunde auch nicht.
(Tagebuch 4AB X1)

X1 deutet auf zwei Aspekte hin, die am meisten in den Diskussionen diskutiert wurden, nämlich erstens, welche Figuren es im Buch real gibt und welche Hodder sich ausdenkt, und zweitens, ob die Geschichte die Wiedergabe eines Traumes ist oder auf reale Erlebnisse Hodders zurückgeht.

X2: Nein, ich glaub' auch nicht, dass sie echt ist. Ich denke, der träumt das alles und sieht vielleicht die Lola auf dem Plakat trotzdem immer und er würde gern mit ihr auch Freundschaft schließen und dann träumt er das auch so.

Y3: Ich find', die ist schon echt, weil die steht ja dann abends oft unter der Laterne.

X2: Das kann man doch auch träumen. [leise]

Y3: Und redet mit dem Hodder.

X2: *Das kann er doch auch träumen!*

D.G.: Gibst du noch mal weiter?

Y2: Ich würd' sagen, dass Ähm die Lola echt ist, weil wie sollte der Hodder denn sonst mit der (mit zu dem Box-Team gehen) und außerdem ist er (ein Nachtschwärmer).

X3: Oder der träumt das.

Y2: *Der ist doch nachts immer wach!* Wie soll er das dann also träumen?

X3: Vielleicht träumt er das ja nachts wenn er wach ist?

(KW05 4AB : 709-730)

Die Kinder machen in ihren Diskussionen dabei die Unterscheidung zwischen der Geschichte als Produkt der Phantasie eines Autors und dem Träumen, Phantasieren und der Wirklichkeit innerhalb der Geschichte.

Y5: Gut, dann ist das ganze Buch Phantasie, weil guck mal die Lola_

X2: Ist es doch auch, Mann!

X5: Dann gibt's den Big Mac Johnson.

Y1: Dann gibt's den Häuptling von ähm.

X4: Den gibt's sowieso nicht, was (Joe) überhaupt nicht gibt.

Y5: Ich weiß, aber in dem Buch. So! Das hat er sich nur alles ausgedacht.

X5: Dann wäre ihr Vater ja auch ausgedacht. Und der Hodder ja auch. Der Hodder hätte sich auch selbst ausgedacht.

Y5: **Heute wird eh alles ausgedacht, weil der, weil der Mensch, der das so geschrieben hat sich's ja**, der Bjarne Reuter, der hatte sich eh alles ausgedacht.

Y4: *Die* Bjarne Reuter!

D.G.: Nee, das ist ein er.

Y5: Also echt!

Y5: Also dann wäre die ganze Welt ausgedacht.

Y4: Ja, eben.

Y5: In dem Buch.

Y4: In dem Buch *ist nichts ausgedacht!*

Gruppe: Doch, doch!

(KW05 4AA : 209-241)

Auffallend ist, dass, obwohl diese Unterscheidung gemacht wird (und die Kinder einsehen, dass eine Geschichte "ausgedacht" wird), *Hodder der Nachtschwärmer* erst einmal als realistische Geschichte betrachtet, und von dieser Ebene eingeschätzt und beurteilt wird. Kritisiert wird von den Kindern die nicht aufgelöste Ungewissheit bezüglich des Statutes der Geschichte in dem Buch.

Y1: Dazu hab' ich auch was zu sagen.

Y4: Aber da müsste eigentlich am Anfang ja auch stehen, dass er geträumt hat.

Y3: Ich habe ja gesagt, das steht (...) einfach nicht.

Y3: Man kann sich ja ausdenken. Man kann ja Phantasie haben.

(KW05 4AA: 443-449)

X3: Also ich find es ein bisschen langweilig.

X2: Ich auch, ich auch.

X3: Weil, es hat ja irgendwie auch kein richtiges Ende. Da wusste man nicht, ob der das geträumt hat oder ob das wirklich war ...

Y2: Das stimmt.

(KW05 4AB: 115-122)

Nur einzelne Kinder meinen, dass man selbst überlegen soll, welches Statut die Geschichte im Buch hat, oder dass man die Geschichte einfach ganz als Phantasiegeschichte lesen kann.

Y5: Also, ich habe, als wir diese Aufgabe gemacht haben, nichts bei ausgedacht gemacht, weil ich hab_ *1* weil im Buch kann ja alles möglich sein und dann hab ich auch gedacht, (...) kann ja auch im Buch möglich sein.

D.G.: Möglich sein, genau!

X4: Und der Hund kann ja auch blau sein.

D.G.: Im Buch.

X4: Ja.

D.G.: Weil es eine Phantasiegeschichte ist.

Y5: In Echt gibt's zwar nicht, aber das kann ja ne Phantasiegeschichte sein. (...) der Name (...)

(KW05 4AA: 367-381)

Anders betrachtet, könnte man auch – wie vorhin schon erwähnt wurde - sagen, dass fast alle Kinder an einem realistischen Kern festhalten, und das umso mehr, wenn ihnen eine Geschichte als realistisch erscheint. Dies hat zur Folge, dass die Kinder die Geschichte mit der Wirklichkeit vergleichen und auch "Wirklichkeitsmaßstäbe" darauf anwenden. Bei den Kindern der vierten Klasse, so kann man hier noch einmal ganz deutlich aufzeigen, kann einen ausgeprägten Realismus in der Weltauffassung festgestellt werden, als auch ein Zurückgang der Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem Imaginären.

Das habe ich gelernt: In Büchern sind auch Fantasiesachen beschrieben die man nicht glauben soll,
z.B. das eine Papierschwalbe über den Ozean fliegen kann
(Tagebuch 4AB X4)

Die Papierschwalbe und der Blaue Hund werden in dem Sinne am meisten diskutiert. Geschaut wird von vielen Kindern, wie man den blauen Hund in der realen Welt erklären kann, wie er als reale Figur und nicht als Phantasiefigur in der Geschichte erscheinen kann. Für manche Kinder gilt der blaue Hund als Phantasiefigur⁵¹³.

X3: Ich denk schon, dass der echt war.

Y2: Weil die haben nichts gesagt, dass der (richtig) echt war.

Y3: Der hat ihn ja nur in der Nacht gesehen. Das kann ja sein, dass weil der Mond drauf scheint hat, dass er nur blau aussah.

(...)

X3: Ich meine, dass es Phantasie ist, aber vielleicht sieht ers einfach nur als blau.

Y3: Ja, hab ich auch gesagt. Weil vielleicht der Mond drauf scheint.

X1: Aber der Hund ist nicht blau. Er ist nicht blau! Er sieht nur blau aus!

(KW05 4AA: 140-161)

Y3: Der Hund hat_ der Hundi, der Wauwau ...

X1: **Den gibt's!**

Y2: Also ich glaub' er denkt sich den Hund nicht aus, weil es kann ja auch sein, dass der Nachts in der Dunkelheit sich einfach nur so blau spiegelt. Also dass der eigentlich eine ganz andere Farbe hat und Nachts blau aussieht.

X1: Ja, schwarz.

X5: Glaub' ich nicht, weil es läuft ja nicht nachts gerade dort ein Hund rum und tagsüber ist da zufällig nichts.

Y1: Ich glaub', der Hund ist auch echt, weil der ist ja auch mit dem im Buch spazieren gegangen.

X: Ja, das denkt er sich vielleicht auch aus.

2

X1: Muss nicht sein.

X3: Das ganze Buch denkt er sich aus (der Hodder).

Y2: Also ich denk, der Hund ist nicht echt.

(KW05 4AB: 387-411)

⁵¹³ Anzumerken ist hier, dass der blaue Hund für die meiste Kinder eine der Lieblingsfiguren aus dem Buch ist. Viele Kinder finden Hunden toll, haben einen Hund als Haustier oder mögen den blauen Hund weil er und Hodder dann gemeinsam nicht mehr alleine sind.

Da sich die Papierschwalbe auf realistischer Ebene nicht erklären lässt, wird sie fast allen Kindern als "unlogisches und komisches" Element im Buch aufgefasst.

Y5: Das Unlogischste fand ich immer noch, dass diese merkwürdige Papiertaube über diesen Ozean geflogen ist (...)

Y4: Schwalbe. [leise]

Y1: Es ist eine Schwalbe! War ne Papierschwalbe!

Y5: (...) und das fand ich halt wieder so unlogisch.

D.G.: Das die Schwalbe da so_?

Y3: Vielleicht ist ja auf dem Schiff gelandet, grad in dem Postschiff.

Y5: Und ich wunder' mich auch, ob das der Mann von Guambilua – der Hodder hat es ja losgeschickt in der Nacht- und dann hat es erst nicht funktioniert und das 2. Mal hat es funktioniert. So, und dann ist er am nächsten Abend schon da gewesen.

Y4: Ja und da ist er

D.G.: Ihim.

Gruppe: Es geht doch gar nicht. Es geht ja gar nicht.

Y5: Und das fand ich ein bißchen merkwürdig, dass der innerhalb von 24 oder weniger Stunden über den ganzen Ozean und dann ist er da drüber über die ganzen Land(...)

X2: Stimmt doch gar nicht.

X4: Nana, das war schon bißchen Zeit, oder

Y5: Nein!

X4: Nein.

Y5: Einen ganzen Tag.

X2: Ja schon, aber er hat's nicht in derselben Nacht abgeschickt.

Y4: In der Nacht und dann in der nächsten Nacht kam der Mann.

X4: Ja!

X2: Aber das kann nicht sein.

X3: Es ist unlogisch.

X1: Es kann nicht sein!

X2: Es ist einfach unlogisch. Er braucht ungefähr schon 12 Stunden, bis die Schwalbe da ist und dann nochmal muß der erst noch die Vorbereitung treffen, damit (sie) rumfliegen.

Y5: Ja, und der war ja auch schon am Tag, der war ja schon am Tag da, denn der hat ja (...) Zeitung gelesen.

X3: **Oder mit dem Schiff!**

X2: *Schiff!* Schiff dauert eine Woche, nicht einen Tag.

X3: Na ja, an der Küste von Afrika (nicht).

(KW05 4AA: 632-685)

Die Phantasie wird von den Kindern in den Gesprächen über *Hodder der Nachtschwärmer* vor allem diskutiert anhand der Unterscheidung zur Wirklichkeit, Anwesenheit und Einbildung, Vorstellung. Die Papierschwalbe gehört der Wirklichkeit an, da sie von Hodder gemacht wurde, der eindeutig als reale Figur in der Geschichte aufgefasst wird, und deshalb muss sie sich auch "real" verhalten. Nur wenige Kinder nehmen den Standpunkt ein, dass Geschichten erfunden sind und deshalb eigentlich immer alles möglich ist.

Hodders Phantasie, sein Tageträumen, wird von den Kindern als eine Art Problemlösen verstanden, sie helfen Hodder nicht so einsam zu sein, Freunde zu finden, etc. Mit der Phantasie ist Hodder in der Lage die Realität zu ertragen.

Y4: Ich glaub' die hilft ihm mehr, weil sonst wär's dem glaub ich_ da wär' er manchmal ganz schön einsam, wenn er keine Phantasie hätte. Weil (nachts) er immer alleine ist. Und so hat er dann die Fee, die manchmal (für ihn da ist).

D.G.: Ihm, genau! Jemand von euch?

Y5: Also, ich denk' die Phantasie hilft dem Hotte auch weil ähm *3* Weil der ist ja auch immer alleine (so am Abend). Und der muß dann ja auch, und sein Vater, der tut ja nachts Plakate aufhängen, der schläft er ja auch (ganz), da muß er alles alleine machen. Also morgens oder so.

(KW05 4AB: 347-356)

Andererseits schafft er es, in der Realität Freunde zu finden durch seine Phantasie:

Nach dem Lesen, ist mir aufgefallen, dass Hodder drei Freunde gefunden hat: Lola, Philip, Blauer Hund. Durch diese Phantasie.

(Tagebuch 4AB Y3)⁵¹⁴

Philipp ist neugierig weil Hodder eine andere Phantasie hat als die anderen Kinder

(Tagebuch 4AB Y2)

Dabei verstehen die Kinder diese Figuren als reale oder aber auch als Phantasiegefährten Hodders⁵¹⁵.

Schon in der vierten Klasse weisen Kinder darauf hin, dass man kein ungebrochenes, rein positives Verhältnis zu Phantasie haben kann. Phantasie ist nicht nur etwas Positives, Phantasie kann etwas Überwältigendes sein oder an sich haben:

Bei dem Lesen habe ich gedacht wie groß solche Phantasien sein können.

(Tagebuch 4AB Y4)

Die Phantasie schließt Hodder in seiner eigenen Welt ein, sie *verfremdet* Hodder von der Realität:

Hodder hat keine Freunde. Er lebt und spricht mit Fantasiefiguren

(Tagebuch 4AA X2)

Meine Meinung über Hodder: Hodder ist ein Junge der in seiner eigenen Fantasie lebt. Er ist auch ein netter, hilfsbereiter Junge. Aber auch ein sehr einsamer Junge.

(Tagebuch 4AB X3)

Die Möglichkeit ist weiter gegeben, dass sie eine verheerende Wirkung mit sich bringt:

⁵¹⁴ Für Y3 sind Lola, Philip, Blauer Hund reale Figuren in der Geschichte (siehe Lesetagebuch 4AB Y4)

⁵¹⁵ Die Vermutung kann hier geäußert werden, dass die Kinder den Umgang mit "Fantasiegefährten" nicht problematisieren oder unlogisch finden, weil Grundschulkinder sehr häufig mit unsichtbaren Freunden oder anderen Fantasiegefährten interagieren, wie die Untersuchungen von Taylor belegen (Maiwald 1999). Ein Fantasiegefährte ist, so Taylor, eine erfundene Figur, mit der sich das Kind regelmäßig beschäftigt. Manchmal sind diese Figuren unsichtbar, manchmal entstehen sie in Anlehnung an ein besonderes Stofftier oder eine Puppe. Obwohl Kinder in dem Spiel mit diesem Gefährten sehr aufgehen und sie ihre Fantasiegefährten wirklich sehr mögen, wissen sie doch auch ganz genau, dass es sie nicht gibt.

Lieber Hodder, ich heiße Y5 und komme aus Eberstadt. Ich finde du hast eine verblüffende Fantasie. Übertreiben darfst du es mit deiner Fantasie es auch nicht. Du weist doch du sagtest das eine Fee bei dir war eigentlich hat deine Fantasie verückt gespielt und deswegen siest du die Fee immer. Wen du kannst schreib zurück. Deine Y5
(Tagebuch 4AA Y5)

Weil Hodder nachts so oft alleine ist, ist seine Fantasie mit ihm durchgegangen und er stellte sich vor das er nachts mit einem blauen Hund spazieren geht.
(Tagebuch 4AB X3)

Dass mehrere Kinder auf diesen für die Kinder bedrohlichen Aspekt der Phantasie verweisen, ist sehr bemerkenswert, auch deshalb, weil viele Rezensenten und Literaturdidaktiker nur auf die positive Seite von Hodders Phantasie hinweisen.

9.5 Ästhetik und Form

Im Folgenden wird die formästhetische Perspektive als Fluchtpunkt der Auseinandersetzung um zeigen zu können welche Rolle die Form für die Kinder spielt. Denn, wie die Leser das Dargestellte erleben, hängt mit von der Darstellung selbst, von der Form der Geschichte ab. Wie Bredella betont, haben die formalen Elemente somit selbst eine semantische Bedeutung:

Wir nehmen die dargestellten Erfahrungen ganz anders auf, wenn der Erzähler sie bewundert oder sich von ihnen distanziert. Auch werden ganz andere Fähigkeiten beim Leser angesprochen, wenn das Dargestellte geheimnisvoll und unverständlich erscheint oder wenn darauf geachtet wird, dass der Leser nicht den Überblick verliert (Bredella 2002: 69).

Auch Nussbaum (Nussbaum 1990, 1995), Haker (Haker 1999) u.a (siehe 2. Literaturstudie: Forschungsansätze, Vorgehensweise und Methodik) haben eingehend auf die Bedeutung der formellen Seite eines Textes hingewiesen.

9.5.1 Wird die Form von den Kindern spontan als Argument benutzt?

Die Kinder der ersten und zweiten Klasse finden die Geschichte schön wegen des Inhalts, weil die Geschichte spannend oder witzig ist. Nur selten wird spontan Bezug darauf genommen, wie die Geschichte geschrieben ist, etc. *Schön* ist meistens sehr inhalts- und handlungsbezogen. Eine Geschichte gefällt "wegen dem Ende", man vergisst eine Geschichte nicht "weil der Wolf so lieb war" oder "weil sie Spaß am Herz" macht.

Y2: Ich fand die Geschichte schön.
D.G.: Du fandst die Geschichte schön.
Y1: Ich fand die Geschichte auch schön.
D.G.: Kannst du auch noch mal sagen wieso?
Y1: Ja. Weil der Wolf und das Schaf sich befreundet haben
(KW04 2AA: 264-272)

Bilder werden dagegen sehr genau betrachtet und das *wie* der Bilder, die Form, Farbe und Struktur wird ab und zu in der Argumentation mit eingebaut und öfter kommentiert.

Erst in der dritten Klasse wird Bezug auf die Form des Textes genommen, auf die schöne Art des Schreibens und auf bestimmte Wörter. Die Kinder machen oft eine Unterscheidung zwischen Inhalt und Form bei der Bewertung einer Geschichte. Eine Geschichte wird auch deshalb als schön beschrieben, weil sie zum Nachdenken anregt, weil sie schöne Wörter benutzt, weil sie gut geschrieben ist⁵¹⁶; oder sie wird abgelehnt wegen des Schreibstils. Als Beispiel möchte ich ein längeres Gruppendiskussionsfragment aufführen:

- Y3: Ich finde es dumm weil da kapiert man ja gar nichts, weil das so komisch geschrieben ist
 D.G.: Du findest es dumm weil man fast gar nichts kapiert. Und wenn man ein bisschen drüber nachdenkt?
 Y3: Trotzdem blöd
 D.G.: Ich meine über dass was da geschrieben ist ne. Aber es bleibt dumm, meinst du, Y3
 Y3: Hm
 Y1: Ich finde das Buch zwar schön aber das dumme daran ist dass da dass das so komisch geschrieben ist dass man fast gar nichts kapiert
 D.G.: Aber du findest es auch ein bisschen schön hast du da eben gesagt. Was findest du dann schön dran?
 Y1: Wie das Buch erzählt, das ist sehr schön
 D.G.: Wie es erzählt. Die Wörter dann meinst du?
 Y1: Ja
 D.G.: Aber am Ende ist es ein bisschen dumm weil man die Wörter dann
 Y1: Aber am Anfang auch weil guck da ist es dann so dass sie etwas erzählen und dann hören sie mitten drin auf und erzählen was anderes
 D.G.: Und wieso machen sie das?
 Y1: Ah ja pfff
 D.G.: Wenn ihr was wisst könnt ihr ja. Gibst du den Stab mal weiter?
 Y3: Weil sie wahrscheinlich keine Lust haben ein sinnvolles Buch zu schreiben
 D.G.: Meinst du?
 Y6: oder weil sie es gar nicht können
 D.G.: Gibst du mal weiter ja?
 Y7: Ich finde es auch nicht so gut wie die erzählen
 (...)
 X4: Ich finde es blöd weil man da fast gar nichts kapiert weil irgendwie machen sie da und dann hört es genau so auf und ich finde es auch aber das was drin steht finde ich gut
 Y1: Haha!
 D.G.: Was steht dann drinne?
 Y6: Soll ja nichts drinne stehen!
 X4: Eigentlich nicht aber es steht doch was drin
 D.G.: Was meinst du mit was drin stehen
 X4: Das steht doch was drin!
 D.G.: Was geschrieben ist

⁵¹⁶ D.G.: Sag nochmal laut! Du fandest die Bilder besser als?

Y1: Die Schrift.

D.G.: Die Schrift, ihm.

Y2: Ich fand's gut und ich fand es auch sehr schön, wie es geschrieben ist.
 (KW49 3AA: 81-87). Vgl. auch KW50 3AA: 164f

X4: Ja! Das finde ich gut! Die Geschichte finde ich gut aber wie es geschrieben ist ist echt doof

D.G.: Ok! Hm. Kannst du mir mal sagen worüber die Geschichte geht?

[Gemurmel]

Y6: Das kann man doch gar nicht erzählen

X4: Ja genau, da gibt es viel zu viel.

(KW41 3AA: 103-183)

Ab der dritten Klasse taucht ebenfalls die Forderung auf, dass man eine Geschichte verstehen können muss, dass eine Geschichte logisch und verständlich geschrieben sein soll. Über die Funktion der Form eines Textes, wie auch aus dem Fragment hervorgeht, denken nur wenige Kinder nach⁵¹⁷. Wenn eine Geschichte kompliziert und unlogisch wirkt, schreiben die meisten Kinder das der Unfähigkeit des Autors oder seinem Unwillen zu.

In der vierten Klasse hat es bei mehreren Kindern den Anschein, dass sie dieses *warum* der Form ab und zu hinterfragen, dies aber oft noch nicht wirklich nachvollziehen können.

Jojo: Ich verstehe nicht worum er immer irgendwie was gesagt hat wer wie ist und wie wer ist und wie wer wo ist und wann aja was ist. Das fand ich so langweilig anders war die Geschichte gut aber dass sie dann immer so gesagt haben dass Anna Anna ist und dass Ole Ole ist

(KW41 4AA: 434-437)

Viele Kinder finden Gefallen am metaphorischen Sprachgebrauch: Sie finden es witzig, passend umschrieben, gut klingend, etc⁵¹⁸. Manche Kinder stören sich ab und zu eher daran:

Y1: Also mir hat das Buch auch gut gefallen. An manchen Stellen wars auch witzig gewesen:

X4: Oh ja, echt Alter [ironisch]. Die Nacht weint [spöttisch]

Y3: Ja, genau, wo der gesagt hat die Nacht weint. Und ich hab bei einer Sache nicht verstanden, warum der Hund blau war.

(KW05 4AA: 118-123)

Auf den Umgang mit Sprache möchte ich in dem folgenden Kapitel noch etwas genauer eingehen.

9.5.2 Ole will kein Niemand sein: spielen mit Sprache

Ole will kein Niemand sein ist u.a. eine Geschichte über den Zusammenhang von Sprache und Denken. Wie in dieser Arbeit an mehreren Stellen erwähnt wurde, wird Oles Denken darin wiedergegeben und es wird beschrieben, wie Ole assoziativ, logisch und unlogisch denkt. Der Text ist reich an Wortneuschöpfungen, Repetition oder Lautmalerei. Überraschenderweise scheinen die Kinder der zweiten Klasse weniger Probleme mit diesem Sprachgebrauch zu haben als die Kinder der dritten und der vierten Klasse. Das Spielen mit Sprache war den

⁵¹⁷ Siehe z.B. X4 in KW45 3AB: 690-694; X4 ist einer der wenigen Kinder die spontan über *Ole will kein Niemand sein* erwähnt, dass der Autor mit dem Buch versucht zu zeigen, wie man Gefühle ausdrücken kann (siehe auch Kapitel 12. Moralische Sensibilität und moralische Gefühle).

⁵¹⁸ Dies kann in Zusammenhang gebracht werden mit dem sehr konkreten Humor die Kinder besitzen, das heißt, sie lachen schon, wenn etwas lustig aussieht und sich etwas komisch anhört (siehe oben).

Kindern der zweiten Klasse zugänglicher und zuträglicher. Damit will hier nicht gesagt sein, dass die Kinder der zweiten Klasse alle Metaphern, Symbole, etc. verstanden haben und die übertragene Bedeutung immer erfassen konnten. Dennoch kann man anhand der Gruppendiskussionen sehr deutlich feststellen, dass viele Kinder der zweiten Klasse sich an den Wortneuschöpfungen, Repetitionen oder der Lautmalerei nicht gestört haben, im Gegenteil. Viele Sprachspiele wurden begeistert wahrgenommen und nachgemacht, mitgespielt, z.B. das Umdrehen der Namen. In der zweiten Klasse wird dieses Umdrehen von Anna und Oles Name von den Kindern aufgegriffen und an den eigenen Namen ausprobiert, was für viel Unterhaltung und Gelächter sorgte (siehe z.B. KW41 2AA: 18-20). Das Namensumdrehen wird nicht hinterfragt, sondern angenommen und verlebendigt in seiner wörtlichen Bedeutung:

D.G.: Wieso dreht er die Wörter um, meint ihr?

2

Y2: Weil die Anna nicht rückwärts gehen kann

(KW41 2AA: 927-931)

Auch andere Bildsprache wird wörtlich verstanden. Zur Veranschaulichung können wir Annas Zeigefinger nehmen. Im Buch wird sehr umfassend und wiederholend gezeigt, dass Anna immer auf Ole weist. Weil Ole dieses Weisen nicht mag, hofft er manchmal, dass Annas Zeigefinger abfällt.

Y8: Vielleicht wollte er ja weil sie immer nur auf ihm zeigt dass er denkt sie kann vielleicht kann sie auch noch mal auf jemanden anderen zeigen

D.G.: Hm. Wieso will er dann danach, dass ihr Finger doch nicht abfällt? Weil danach denkt er vielleicht ist es doch nicht so gut, wenn die Anna nicht mehr zeigt

Y8: Weil euchm euchm weil dann ist vielleicht braucht, weil sie braucht ja den Finger noch.

[...]

Y7: Weil der er weiß, dass sie den Finger zum essen und zum trinken braucht.

(KW41 2AB: 327-341)

Dieses Abfallen des Zeigefingers wird von den Kindern wörtlich verstanden und angenommen: Wenn ihr Zeigefinger abfällt, kann sie nicht mehr auf Ole zeigen. So lange die Geschehnisse von den Kindern als verständlich befunden werden und irgendwie miteinander in Verbindung gebracht werden können, sind die Kinder davon nicht verärgert oder durcheinander gebracht. Nur manchmal, wenn die Kinder keine logische Verbindung herstellen können, stört es sie und sie fragen nach, wie z.B. Y2.

Y3: Ole wollte, dass Annas Finger abfällt, aber dann hat er gemerkt, dass das dumm ist und dass sie dann nur schweigt

[...]

Y2: Aber aber nur wenn aber wenn mein Finger Zeigefinger ab wäre, dann kann ich doch auch noch immer reden!

(KW41 2AA: 458-476).

Y1: Das wird wehtun

D.G.: Ja, weh könnte es auf jeden Fall tun, aber meint ihr ihr Finger wird wirklich abfallen?

Y2: Weil die immer drauf zeigt

D.G.: Genau. Sie zeigt ja immer auf etwas drauf, oder sie zeigt ja immer auf wem?

4

D.G.: Auf der Ole ne

X3: Ok

D.G.: Sagt ja immer du! du musst dies, du musst das, du musst jenes

Y2: Aber dann kann sie trotzdem noch reden, genau das verstehe ich ja nicht.

(KW41 2AA: 543-561).

Was Y2 hier stört, ist nicht, dass Ole will, dass Annas Finger (wörtlich) abfällt, noch die Tatsache, dass der Finger (wörtlich) abfällt. Was Y2s Irritation auslöst, basiert darauf, dass Y2 keine Ursächlichkeit/Verbindung herstellen, beziehungsweise herbeiphantasieren kann, die es plausibel erscheinen lässt, dass Anna schweigt, wenn ihr Finger abfällt. Für Y2 hört mit dem Abfallen des Fingers das Zeigen auf, nicht aber Annas Reden. Y3 tut sich dieses Problem nicht auf.

Wie der Umgang mit dem Buch und seiner Metaphorik auch deutlich macht, besteht die Wirkung auch darin, eine affektvolle Einstellung zu erzeugen (vgl. Schulz 1995: 90). Der Satz "und die Sonne zersprang" z.B. wird (mitbestimmt durch die dazuhörende Zeichnung) sehr positiv aufgefasst, auf das Zeigen von Anna reagieren die Kinder mit Abweisen, etc.

Die Kinder der zweiten Klasse setzen sich, so kann man zusammenfassen, mit einer erstaunlichen "Selbstverständlichkeit" mit dem Buch *Ole will kein niemand sein* auseinander, wenngleich sie unterschiedlich im Prozess der Verarbeitung metaphorischer Elemente reagieren und teilweise unterschiedliche metaphorische Kompetenz aufweisen. Mit Schulz kann man die Schlussfolgerung ziehen:

Die Ganzheitlichkeit des metaphorischen Prozesses wie sein aktives, produktives, Gefühle, Gedanken, Eindrücke erlebbar machende Moment kommt dem spielbetonten, kreativen Lernprozess des Grundschulkindes entgegen (Schulz 1995: 92).

Mit Spinner muss man zugleich daraufhin weisen, dass die soeben beschriebenen Verstehensweisen der Kinder, in ihrem konkreten Sich-Einlassen auf die erzählte und gedichtete Welt, durch die Fortentwicklung verändert und oft ausgelöscht werden (Spinner 1993: 64). So kann man bei vielen Kindern der dritten und vierten Klasse, vor allem bei den Mädchen, feststellen, dass der Umgang mit den Wortneuschöpfungen, Repetitionen und Lautmalereien *problematischer* verläuft. Manche Wortneuschöpfungen, Repetition und Lautmalerei werden nicht mehr so einfach hingenommen und stören die Kinder, weil sie so unlogisch sind. Für viele Jungen haben einige diese stilistische Elemente einen komischen Charakter, wodurch sie den Text inhaltlich zwar schwierig zu verstehen, aber manchmal witzig finden. Bei den Mädchen in der vierten Klasse besteht das Interesse am Text dagegen aufgrund der emotionalen, psychologischen Ebene. Zum Illustrieren noch einmal folgendes Diskussionsfragment aus der zweiten Klasse:

D.G.: Warum hat er ein Wort für die Höhle erfunden, meint ihr?
 Y2: Weil **die Anna dann immer Höhle sagt, und er geht nur in die L Hochle rein**
 D.G.: Ja
 Y2: Und dann muss er nicht in die Höhle gehen
 D.G.: Das könnte natürlich sein ne. *1* Hat noch jemand ne Idee? Warum er über ein Hochle spricht? *2* Nee? *1* So dann gehen wir mal weiter
 S. 31: Schlabbermäule: Y2: ihhh!
 Y4: Schlabbermäule?
 Kinder: @lachen@ ih!
 S. 32: Gruselwusel: Kinder :@Gruselwusel@
 (KW45 2AA: 441-458)

mit diesen beiden Fragmenten aus der dritten Klasse vergleichen

X4: Es ist umgedreht Höhle Löhle
 2
 Frau Gillebeert: Ja, Ein bisschen...
 Y2: Stimmt ... es reimt sich
verschiedene Kinder durch einander probieren das Reimen und Umgedreht-sein aus
 Frau Gillebeert: Und es reimt sich (...)
Und du meinst er hat wieder so ein Sprachspielchen gespielt
 X4: Ja
 Frau Gillebeert: hm
X4: Er ist ein bisschen verwirrt
 Frau Gillebeert: @Du meinst er ist ein bisschen verwirrt@
Y2: Er ist voll verrückt hej
 (KW 42 3AB: 509-530)

X1: Euchm ich finde es gut und witzig
 D.G.: du findest es gut und witzig
 X1: [nickt]
 D.G.: Was findest du witzig? Ein Beispiel bitte. Warte warte warte wir hören jetzt erst mal den X1 zu.
 X1: zum Beispiel euchm
 D.G.: sttt!
 X1: **zum Beispiel euchm wie er euchm die Wörter die man nich so gut verstehen kann und so**
Y6: oh, hör mir auf
 D.G.: und was findest du gut dran?
 X1: den Text, Die Geschichte
 (KW41 3AA: 211-231)

Das Spielen mit Wörtern und Sprache im Buch regt die Kinder dazu an dieses Spielen weiter zu führen. Auch Kinder, die die Wortneuschöpfungen, Repetitionen und Lautmalereien im Buch eher als störend empfinden und nicht so gut damit zurechtkommen, werden von anderen Kindern motiviert, dieses Spielen auszuprobieren. Hierfür kann ich ein besonderes Beispiel aus der dritten Klasse geben.

X1: Mir ist grade eine Frage eingefallen. Was ist das Gegenteil von Ananas?
 D.G.: Ananas?

X1: Hm!
 X4: He?
 D.G.: Sanana?
 X1: Nein! Ottotrocken!
X4: He?
Kinder und D.G.: he?
 X1: Gegenteil
 X4: He?
 X1: von nein ist ja
 Anna nass! (lacht)
 X1: Otto trocken!
 Y3: Hahhh!
 D.G.: Aber wieso Otto?
 Y4: Ach so!
 Y2: Weil Otto kann man auch umdrehen wie Anna
 D.G.: Ah! Ok!
 Y2: Ottotrocken! Annanas!
 @Gelächter@
 Y4: Annanas! Ottotrocken!
 @Gelächter@
 (KW41 3AB: 777-819)

Diese Szene war für die Kinder und mich sehr schön und prägend. Das beweist auch die Aussage eines Mädchens bei der letzte Diskussion über das Buch *Ole will kein Niemand sein*.

Y2: Also, euchm ich wollte noch sagen was ich mich immer an den Buch erinnern werde
 Ja! Euch also euch was der X1 darüber gesagt hat. Annanas und @Ottotrocken@
X4: (...)
 [Gelächter]
 Ich: @Daran werde ich mich auch immer erinnern@
 Y2: Annanass Ottotrocken
 X1: Was ist das Gegenteil von Annanas? Ottotrocken
 Kinder: Ottotrocken
 (KW45 3 AB: 775-789)

In der dritten und vierten Klasse wird während des ganzen Projektes von einigen Jungen immer mal wieder auf die Wortneuschöpfungen Bezug genommen

X1: Es ist schön, aber na ja, nicht so witzig *3* Ich find es auch schön, dass es schön geschrieben ist, aber auch schade, dass der Opa an diesem Tag gestorben ist, weil die haben ganz schön viel unternommen, dann hat er plötzlich pfeifen gelernt und dann (...) ist er gestorben.
X3: Ich fand das andere halt witziger wegen dem Grusel-Wusel und so.
 Gruppe: [lachen]
 (KW50 3AA: 195-202)

X1: Aber am besten an dem Buch fand ich des mit dem @ (Gruselwusel)@.
 (Einzelinterview 3AA X1: 200)

9.5.3 Kannst du pfeifen, Johanna? Eine neutrale Geschichte?

Kannst du pfeifen, Johanna? ist ein Buch, in dem vor allem beschrieben wird. Es wird beschrieben, wie Berra und Ulf über Ulfs Opa reden und wie sie versuchen auch für Berra einen Opa zu finden. Es wird berichtet und dargestellt, wie sie mit ihrem Opa umgehen und wie sie sich von ihm verabschieden, wenn er stirbt. Beim Lesen des Buches wird man konfrontiert mit einer Wertewelt, die gänzlich ohne Kommentar und Stellungnahme dargestellt wird. Das ist, was das Buch besonders und anders als viele andere Bücher macht. Die deskriptive Erzählweise, womit also durchaus Werte und Normen geschildert, aber nicht bewertet werden, scheint die Kinder im besonderen Maße aufzufordern Stellungnahme zu nehmen und eine Bewertung vorzunehmen. Noch einmal anders formuliert, scheint die deskriptive Art des Darstellens den Kindern Reaktionen zu entlocken und zu ermutigen selber über die dargestellten Werte und Normen nachzudenken. Die Abwesenheit einer offensichtlichen "Moral der Geschichte" ermutigt die Kinder sich dem Buch kritisch anzunähern. Dass Ulf und Berra sich einfach einen Opa aussuchen und ihn nach Geld fragen wird heftig kritisiert und diskutiert, die Kinder reagieren teilweise sehr empört. Die Darstellung des Abschiednehmens wird als Einladung aufgefasst über Möglichkeiten des Abschiednehmens und den Umgang mit dem Tod zu reden und darüber nachzudenken (siehe 12.4.2. Vorzufindende Gefühle).

9.5.4 Intertextualität

Bei den Gruppendiskussionen stellt sich heraus, dass Kinder Geschichten miteinander vergleichen.

Zum einen wird der Inhalt von Geschichten, Verhaltensweisen der Figuren oder die Moral verglichen.

Y2: Er macht doch (...)

D.G.: Als ob er ganz lieb wäre?

Y2: Weil das Schaf denkt, dass der Wolf (nichts tut).

D.G.: Ihim!

Y1: Weil er so getan hat.

X3: Das ist gut bei Rotkäppchen. Weil der Wolf auch (gegen) Rotkäppchen und die Oma und es (auffressen).

D.G.: Ihim.

X3: Weil, das ist genau das Gleiche, nur das der Wolf da mit dem Schaf.

(KW02 2AA: 487-502)

X1: Eigentlich sagen dann alle, das Buch und die beiden Bücher fast dasselbe. Naja, das Buch, (...) fall für Johanna und „Ein Freund fürs Leben“.

D. G.: Hm. Kannst du noch mal zusammenfassen, was die genau sagen?

X1: Äh, äh, ähm. Was die genau sagen.

D. G.: Oder was du sagst, du sagst die sagen fast das gleiche. Und das gleiche ist dann. Was sagen die eigentlich?

X1: Also ähm, also, ich äh, meine, was die tun, die tun fast das gleiche, die haben halt andere Freunde, obwohl die halt nicht in ihrem Alter oder nicht zu ihrer Sorte gehören.
(Einzelinterview 3AB X1: 214-225)

Zum anderen weisen sie beim Bewerten des Buches oft auf andere Bücher (im Sinne von "das Buch ist schöner als das andere", "das andere Buch fand ich besser", "dieses Buch ist nicht so langweilig, ist lustiger", etc.)

9.5.5 Die Form als Hindernis

Kinder begegnen Büchern mit bestimmten Erwartungen und aus bestimmten Gewohnheiten. Bücher, die im Sprachgebrauch, von der Form her, im Ausbau, etc. abweichen von Bekanntem, stellen für die Kinder erst einmal eine Schwierigkeit dar, die überwunden werden muss. Dazu möchte ich folgendes aussagekräftige Interviewfragment heranziehen:

D.G.: Ole will kein Niemand sein erstmal
Y4: Hm
D.G.: Was kannst du mir da noch drüber erzählen?
Y4: Also des is halt bei vielen Büchern so, das es erstmal ganz langweilig ist und das man nichts versteht und da @wars irgendwie ziemlich lang langweilig@ und dann euchm war man erstmal ganz verwirrt was ist denn da jetzt los und so
D.G.: Hm
Y4: Und *1* die mama liest (...) auch immer den Anfang vor weil ichs sonst immer langweilig finde
D.G.: Hm
Y4: Den Rest les ich dann immer alleine und euchm *2* und des fand ich dann halt ein bisschen langweilig dann
(Einzelinterview 3AA Y4: 234-245)

Manche Bücher werden zurückgewiesen, weil sie die Erwartungen wie eine Geschichte zu sein hat nicht entsprechen, weil sie anders sind als Bücher die sie kennen und mögen.

Y3: Ich habe auch nicht so viel kapiert und ich finde manche Dinge gehören nicht zusammen
Y1: Ich fand es langweilig weil es irgendwie nicht so geschrieben war wie ein Buch geschrieben ist
D.G.: Was war dann anders dran geschrieben als ein anderes Buch oder ein normales Buch?
Y1: Es war halt langweilig
X4: @lacht@
(KW41 4AB: 491-485)

9.6 Die Ethik der Ästhetik, die Ästhetik der Moral. Über das Verhältnis von ästhetischer und moralischer Erfahrung

"Meggie!" Fenoglio legte ihr die Hand auf die Schulter. "Du hast den Speckfürsten gesehen. Er kann jeden Tag sterben, und was dann? Der Natternkopf lässt nicht nur Spielleute aufknöpfen! Er lässt seine Bauern blenden, wenn sie im Wald ein Kaninchen fangen. Er lässt Kinder in seinen Silberbergwerken arbeiten, bis sie blind und krumm sind, und zu seinem Herold hat er den BrandFuhs gemacht, einen Brandstifter und Totschläger!"

"Ach ja? Und wer hat ihn erfunden? Du!" Ärgerlich stieß Meggie seine Hand weg. "Du hattest schon immer eine Vorleibe für deine Bösewichter."

"Nun ja! Mag sein." Fenoglio zuckte die Schultern, als wäre das etwas, gegen das er völlig machtlos war. "Aber was sollte ich machen? Wer will schon eine Geschichte über zwei nette Fürsten lesen, die über eine lustige Schar vollkommen glücklicher Untertanen herrschen? Was für eine Geschichte sollte das sein?" (Funke, Tintenblut: 276)

Am Anfang der Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass in dieser Arbeit vom "Lesen als Vergnügen", "Lesen als pädagogischer Freiraum" die Rede ist (siehe 1.1. Begriffsklärung), eine Auffassung, die u.a. die Literaturdidaktiker Ladenthin (Ladenthin 1989) und Spinner (Spinner 2004a, 2004b) in ihrer Arbeit verteidigen.

Ladenthin argumentiert, dass ein literarischer Text nicht Medium zur Moral, sondern zuerst ästhetischer Gegenstand ist. Er versucht, mit einem Konzept der nicht-diskursiven Ethik, worauf hier nicht weiter eingegangen wird und die auch nicht als ganzes zugestimmt wird⁵¹⁹, Literatur dem moralisch-erzieherischen Zugriff (Klaus Maiwald spricht hier sogar von Würgegriff; Maiwald 1999: 93) der Bildungsinstitutionen zu entziehen und in ihre autonomen Rechte wieder einzusetzen. Literatur⁵²⁰ ist, so Ladenthin, mehr als der ästhetische Ausdruck von moralischen Einsichten oder weltanschaulichen Ideen.

Auch Spinner kritisiert die Tatsache, dass Literatur in der Schule viel zu häufig zum Vehikel für moralische Erziehung gemacht und so ihr ästhetischer Charakter verfehlt wird. Durch erzieherische Funktionalität wird oft jeder ästhetische Reiz verspielt und vorbeigezielt an dem, was das literarische Vergnügen ausmacht.

Wo für Ladenthin das Ästhetische von literarischen Texten vor allem damit zusammenhängt, dass jeglicher Anspruch einer außerliterarischen Wirklichkeit verweigert wird und genuin literarische Texte eine Kommunikationsverweigerung darstellen, stellt Spinner vor allem die produktive Irritation, die literarische Texte bewirken können, heraus (Spinner 2004a). Wenn dieses Moment der Irritation eingegebenet wird, wird das Wesen des Ästhetischen verfehlt, und auch die moralische Widersprüchlichkeit und somit das bedeutsame Spannungsverhältnis

⁵¹⁹ Es geht mir hier lediglich um das Argument, Moral nicht gleich als Medium der Moral zu sehen; für eine ausführliche Diskussion von Ladenthins Konzept siehe Maiwald 1999.

⁵²⁰ Dabei verstehe ich Literatur in viel breiterem Sinne als Ladenthin, für den es nur um Literatur im eigentlichen Sinne geht und nicht darum, was er *Gebrauchstexte* nennt. An andere Stelle (z.B. Ladenthin 2000) macht Ladenthin diese Unterscheidung nicht, womit ich viel besser übereinstimmen kann.

zwischen Moral und literarischem Vergnügen wird zunichte gemacht. Mit Spinner glaube ich, dass es genau auf dieses Spannungsverhältnis ankommt, welches in dieser Untersuchung eine große Rolle spielt.

Wenn die Äußerungen der Kinder dahin untersucht werden, welche moralische Leseerfahrungen Kinder machen, dann ist immer Folgendes zu berücksichtigen, was Spinner anhand von Wilhelm Buschs Buch *Max und Moritz* deutlich macht:

Wer über die moralische Bedenklichkeit hinwegsehen kann, erfreut sich an der sprachlichen und zeichnerischen Artistik und der entfesselten Phantasie dieses Werkes; wer sich aber moralisch über die Buben entrüstet, kann kein ungebrochenes ästhetisches Gefallen an der Geschichte finden (Spinner 2004a: 96).

Mit Düwell (Düwell 1999, 2000) könnte man diesen Gedanken noch einmal tiefer und mit einer anderen Begrifflichkeit ausbuchstabieren. Anfangen möchte ich mit einem Zitat:

Wer erwartet, die ästhetische Erfahrung würde zur moralischen Besserung des Menschen beitragen oder zur unmittelbaren Einsicht in das moralisch Gute verhelfen, muss von den bisherigen Ausführungen enttäuscht sein. Ästhetische Erfahrung, die zu einem Verhaltensfreiraum gegenüber unseren Erfahrungen und Weltansichten verhilft, ist offen für unterschiedliche Reaktions- und Verhaltensweisen. Sie evoziert nicht notwendig moralisches Handeln, und sie kann den Streit um moralisch richtige Handlungsnormen nicht schlichten (Düwell 2000: 22).

Was dies für das Statut der Auswertungen der Gruppendiskussionen bedeutet, möchte ich anhand von einem Beispiel verdeutlichen. Die Gruppendiskussionen über *Schaf fürs Leben* verlaufen in den verschiedenen Gruppen ganz unterschiedlich und spiegeln die verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit dem Text, wie sie in dem oben genannten Spinner-Zitat (Spinner 2004a: 96) beschrieben werden, wieder.

In der Gruppe 3AB wird die Dilemma-Situation, in der sich der Wolf befindet, heftig diskutiert. Die Kinder sind emotional sehr stark involviert, viele Kinder sind am Ende des Buches allein schon über den Gedanken empört, dass Wolf Schaf dennoch, nach alledem, was passiert ist, essen könnte/würde (siehe 12.4.2.2. Empörung, Ärger, Verachtung, Wut). Die meisten Kinder drücken aus, dass sie dies als moralisches Verbrechen empfinden würden. Dem ungeachtet gibt es ein paar Kinder, die über die moralische Dimension hinwegsehen, sich an der entfesselten Phantasie erfreuen, die dieses Werkes ermöglicht, und am Ende des Buches bedauern, dass das Buch *Schaf fürs Leben* – wie immer in Kinderbüchern – ein gutes Ende hat.

Y1: Das Ende ist ein bisschen langweilig, finde ich.

D.G.: Wieso findest Du das langweilig?

Y1: Da passiert nichts mehr, das Ende ist ganz friedlich. (...)

Y4: Ja, das ist doch meistens so!

Y2: Bei Harry Potter ist es schon viel besser!

Y1: Genau, da haben die so ein richtiges Ende.

Y3: Ja!

D.G.: Du meinst, das Ende hätte nicht friedlich sein sollen?

Y1: Das Ende könnte auch (spannend) sein.

Y4: Aha!

Gruppe: (...)

Y1: (...) **der Wolf frisst das Schaf auf und dann spuckt er es wieder aus, weil das Schaf krank ist.**

Y4: Igitt!

(KW04 3AB: 222-247)

Währenddessen die Kinder der Gruppe 3AB in ihrem eigen kreiertes *spannenden* Ende Wolf zwar böse sein lassen, dennoch Schaf retten, malen zwei Jungs in der ersten Klasse die Geschichte so zu Ende, dass Wolf Schaf frisst und Schaf dabei ums Leben kommt. In der Zeichnung von 1AB X5 wird Schaf blutend abgebildet, 1AB X4 malt Wolf mit getränktem Maul gegen einen schwarzen Hintergrund⁵²¹.



Abbildung 15: Zeichnung eines Jungen aus der ersten Klasse über Schaf fürs Leben

Manche anderen Kinder, die sich moralisch über Wolfs mögliches Verhalten entrüsten, können kein ungebrochenes ästhetisches Gefallen an dem offenen Ende der Geschichte finden. Sie malen Wolf und Schaf gemeinsam auf den Schlitten, gemeinsam im Bett. Einige Kinder möchten von mir bestätigt bekommen, dass nichts Böses mehr passieren wird.

Die Szene im Buch, wo Wolf beim Seilspringen durchs Eis bricht, gefällt vielen Kindern. Für viele Kinder ist es befriedigend und lustig, dass Unrecht den eignen Herrn schlägt.

Auch das Ende von *Kannst du pfeifen, Johanna?* wird unterschiedlich rezipiert. Manchen Kindern, vor allem in der dritten Klasse, gefällt es, dass sie endlich mal eine Geschichte lesen, die nicht gut ausgeht:

X2: Ich fand gut das Ende als der Opa beerdigt wurde.

X1: @hahahaha@

D.G.: Warum findest Du das gut, X3?

X3: @Weil's gut war.@

D.G.: Nee, aber „weil es gut war“ ist keine Antwort, nee? Es ist kein Grund, den Du nennst.

⁵²¹ Semmy wollte seine Zeichnung unbedingt mit nach Hause nehmen, wodurch diese Zeichnung für die Untersuchung leider verloren gegangen ist.

X3: (... zu leise)

Y3: das war, (...) da haben die wenigstens so ein bisschen (...) das war interessant einfach.

(KW49 3AA: 83-95)

Andere wiederum sind darüber empört und erfahren das Ende als unglaublich traurig und sogar ungerecht.

An diesen Beispielen zeigt sich noch einmal ganz deutlich, dass Kinder manchmal das Gelesene mit der existentiellen Frage nach dem eigenen Leben verbinden, manchmal aber auch das Spielerische der ästhetischen Erfahrung ausleben (wollen).

Ästhetisches Gefallen am Bösen. Letzteres zeigt, dass ein ästhetisches Gefallen am Bösen gibt. Die Faszination für Horror-, Detektiv-, Phantasie-, realistische und andere Geschichten, worin auch Böses passiert und dargestellt wird (in allen möglichen Formen), liegt aus der Sicht von Kindern in vielerlei Facetten begründet: Die Lektüre dieser Geschichten unterhält, sie ruft Bilder, Träume und Wünsche hervor. Diese Lektüre erzeugt Gefühle, Ängste und Unsicherheiten und spiegelt Sehnsüchte. Die Geschichten wecken Neugier, bieten Orientierung und weisen auf mögliche Lösungen hin. An und mit den Figuren in den Büchern probiert ein Kind stellvertretend aus, was es sich noch nicht getraut oder wo es der äußeren Wirklichkeit noch nicht standhält⁵²².

Zum einen hat der ästhetische Gefallen am Bösen/Schlechten mit einer Faszination zum bösen zu tun, wie Hille Haker in ihren Aufsatz *Ben Graven Images – Literatur als Medium ethischer Reflexion* zum Ausdruck bringt. Als Leser sind wir immer im Bannkreis des Bösen, indem wir uns zum lesen des Bösen verführen lassen.

Wir unterlaufen das, was gebannt wird, suchen die "graves images": Die Lust zum Bösen gehört zur "conditio humana" genauso hinzu wie die Lust zum Guten. Sich außerhalb stellen zu wollen – das ist nicht möglich, nicht der Literatur, und auch nicht der Ethik (Haker 2003: 83)

Im Zusammenhang mit dem Bösen/Schlechten scheint es wichtig, dieses ästhetische Gefallen genauer zu fassen und zu differenzieren.

Dieser ästhetische Genuß muss nicht mit dem korrespondieren, was außerästhetisch als genussvoll erlebt wird. Jeder kennt ästhetische Kunsterlebnisse, die schockierend sind oder jedenfalls von einer Qualität, die den begriff "Genuß" als gänzlich unpassend erscheinen lässt (...). Im ästhetischen Genuss macht gerade der Akt der Distanzierung den Genuss aus. Die sinnlichen Erlebnisse oder mögliche sinnliche Erlebnisse im ästhetischen Erfahren zu erinnern und zu verfremden und dieses Spiel zum Gegenstand des Erlebens zu machen, zeichnet den ästhetischen Genuss aus (Düwell 2000: 18-19)⁵²³.

⁵²² <http://www.sgbviii.de/S90.html>

⁵²³ Siehe auch 2.3.2. Der Erfahrungsbegriff; 1.1.3. Rezeption und Erleben von Kinderliteratur

Geschichten wie *Harry Potter*, *Der Tag als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, *Tintenherz* und *Tintenblut*, aber auch *Kannst du pfeifen, Johanna?* und *Ein Schaf fürs Leben* zum Beispiel, rufen nicht nur Freude und Spannung hervor, sondern auch Angst, Trauer, Wut, Empörung, etc. Zum andern kann der ästhetische Gefallen am Bösen, wie es auch Provoost (Provoost) zeigt, also in Zusammenhang gesehen werden mit dem Wunsch sich mit dem Leid, der Ungerechtigkeit, der Sinnlosigkeit, dem Pech, etc. im Leben zu konfrontieren und auseinanderzusetzen.

Dabei besteht bei Kindern durchaus der Wunsch danach, die Sachen ehrlich und offen anzusprechen. Die Kinder in der zweiten Klasse zum Beispiel (siehe KW08 2AA: 8-109) zeigen großes Interesse daran, über Nils Tod zu sprechen und bekritisieren, dass der Autor den Tod von Nils nicht direkt anspricht, oder dass Tante Tora zu Berra nur sagt: "Er ist nicht mehr hier (...) Er hat und verlassen" und nicht wirklich erklärt, was mit Opa geschehen ist.

Y1: Ich würde sagen, (der Schreiber) [Lärm] Ich finde, der Buchschreiber der das Buch geschrieben hat, der hat es ein bisschen übertrieben.

D.G.: Was hat er übertrieben?

Y1: Ja, das der Opa dann irgendwie gestorben ist. Der hat es ja gar nicht erzählt.

Y: Wie? [im Sinne von: Ich verstehe nicht was du meinst.]

D.G.: Wie er gestorben ist?

Y5: Ja.

D.G.: Ihim. Daß er dann einfach weg war. Das fandst du übertrieben. Ihim.

X3: Und ich fand es langweilig. Weil (irgendwo muss) es eine lange, lange, lange, lange, lange. Mindestens mit hundertsechzig Seiten.

X6: Boah.

Y2: Ich fand die Geschichte traurig und auch [Lärm]

D.G.: Schscht, hört jetzt alle auf die Y2. Ich kann sie gar nicht verstehen. Ja!

Y2: Ich fand sie auch traurig, weil er gestorben ist (...).

D.G.: Du fandest es traurig, weil er gestorben ist und durcheinander. Kannst du mal sagen, was du durcheinander fandst?

Y2: Ja das (...).

D.G.: Das er auf einmal verschwunden ist. Ihim.

Y1: Durcheinander?

Y3: Ich finde auch doof, dass die Köchin dann einfach so_ Na ja, die Tante gesagt hat „der ist weg“ und dann hat er ja_ war der ja ganz durcheinander, der Berra.

D.G.: Weil er das nicht verstanden hat (oder was)?

Y5: Dass er da einfach nicht (sag wo er jetzt hingegangen ist).

[Lärm]

D.G.: Also, Schscht! Sei jetzt mal leise, sonst nehm ich echt ein Stempel weg.

Y1: Der ist ja gar nicht weg, wenn er im Himmel ist.

(KW08 2AA: 590-635)

Ästhetisches Gefallen am Guten. Gibt es auch so was wie ein Gefallen am Guten? Spinner stellt sich sowohl in seinem Buch *Erziehung durch Literatur?* (Spinner 1989b) als in seinem Aufsatz *Zwischen ästhetischer Erziehung und moralischer Bildung. Anmerkungen zu Chancen und Gefahren des Literaturunterrichts* (Spinner 2004a) diese Frage.

Ist es nicht angenehm das Gute zu sehen? Kann es nicht ein ästhetischer Lustgewinn sein, einen richtigen Gedanken zugespitzt auszudrücken, eine Wahrheit klar formuliert zu lesen? Kann demnach der klare Ausdruck des moralischen Guten nicht genuin ästhetisch sein? (Spinner 1989b: 100)

Er verweist dabei auf die Grimmschen Märchen mit gutem Ende, die so erfolgreich sind, sowie auf den Ausdruck des Wunsches, es möge das Gute siegen.

Schaut man sich unter der Perspektive dieser Frage die Gruppendiskussionen an, so kann man feststellen, dass die Kinder der ersten und zweiten Klasse, vor allem auch die Mädchen, in der Tat oft eine Geschichte schön finden, weil sie ein gutes Ende hat, weil Ole und Anna sich befreunden, weil Schaf so nett ist zu Wolf und Wolf Schaf nicht frisst, wie es Y5 so schön ausdrückt, weil es "Spaß macht am Herz". Den Wunsch nach dem Guten drücken viele Kinder der ersten und zweiten Klasse auch in ihren Zeichnungen aus, indem sie das Ende anders malen als es im Buch ist (siehe die Zeichnungen über Kannst du pfeifen, Johanna? in 12.4.3. Emotionen im Bild) oder eine Geschichte mit offenem Ende "positiv" fortsetzen (siehe Zeichnung über *Ein Schaf fürs Leben* in 12.4.3. Emotionen im Bild).

Auch die Kinder der dritten und vierten Klasse mögen Geschichten, die gut ausgehen oder das Gute darstellen, finden also ästhetisches Gefallen am Guten. Aber sie drücken viel mehr und stärker aus, dass eine Geschichte, die nur Süßes und Schönes erzählt, nicht wirklich schön zum Lesen ist. Viele Kinder mögen die Geschichten *der 3???, fünf Freunde, Harry Potter*, etc. weil auch spannende, schlimme Sachen passieren, was einerseits mit der Präferenz vieler Kinder für Action-Geschichten zusammenhängt (Maiwald 1999), aber andererseits darauf hinweist, dass Utopien des Guten, worin kein Platz ist für etwas anderes, als langweilig erfahren werden. Überdies werden sie trivial, wie Spinner (Spinner 2004a: 97) sagt, wenn man sie zu einer eindeutigen Lehrmaxime verdünnt. Kinder merken das ebenfalls.

Weiter kann angemerkt werden, dass Kinder in der zweiten Klasse sehr oft unterscheiden zwischen schön und z.B. traurig. Etwas, was sie gut finden, umschreiben sie auch als schön, währenddessen sie etwas was sie traurig finden, nicht als schön beschreiben werden, z.B.

Y: Ich fand die Geschichte schön, nur das Ende war traurig (KW08 2AB: 520)

Kinder ab der dritten Klasse beschreiben auch manchmal eine traurige Geschichte als schön, wobei sich das *schön* dann auf das *wie* der Geschichte bezieht. Dies hängt meiner Meinung nach mit der Tatsache zusammen, dass Kinder in der zweiten Klasse vor allem Aufmerksamkeit haben für den Inhalt der Geschichte und die Form noch außer Acht lassen (siehe 9.5.1. Wird die Form von den Kindern spontan als Argument benutzt?).

Es scheint also, dass Kinder der zweiten Klasse in der Regel, das, was sie gut finden, auch als schön bezeichnen. Jedoch gilt nicht, dass alles was sie mit *schön* bezeichnen auch als

moralisch gut beschreiben. Als Beispiel kann hier das Kirschen klauen in *Kannst du pfeifen, Johanna?* herangezogen werden. Obwohl die Kinder zum Ausdruck bringen, dass man eigentlich nicht klauen darf (siehe KW08 2AA: 2-3), gefällt ihnen die Szene des Kirschenklauens gut und es ist eine der Sachen, die sie schön finden an der Geschichte. Ein paar Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass es Spaß macht Kirschen zu klauen und die meisten Kinder interpretieren dieses Kirschklauen im Kontext damit, was es für den Opa bedeutet.

D.G.: So, kann mir jetzt noch mal jemand erzählen, worum sie eigentlich Kirschen klauen gehen?

Y2: Ja, dass es für den Opa was besonderes (wird/ist).

D.G.: Weil es für den Opa was besonderes ist. Genau! Und was ist so besonders für den Opa da dran? Weißt du das noch? Oder weiß jemand das noch?

Y2: Das er sich (rullig) ist. Und das er geklettert ist, (hat ...)

D.G.: Das er geklettert ist? Genau.

Wie hat der Opa sich dann gefühlt?

X4: Gut.

D.G.: Als er da oben im Baum saß.

Y4: Super.

X4: Gut, ey.

Y4: Super fröhlich.(...)

D.G.: Im Himmel?

[...]

X3: Der hat sich jung wie in der Jugend gefühlt.

D.G.: Jung wie in der Jugend hat er sich gefühlt?

X:1 Autsch!

Y3: Die haben sich gefühlt wie im Himmel. [ganz verzückt]

(KW07 2AA: 112-147)

Phantasie und Moral. An das Vorangegangene anschließend, kann man nach der Rolle der Phantasie für die Moral und die Ethik fragen; anders formuliert: Kann Phantasie moralisch werden?

Werner führt in seinem Aufsatz an, dass

Robert Musil in seinem 'Mann ohne Eigenschaften' die Existenz eines eigentümlichen 'Möglichkeitssinns' postuliert. "Wer ihn besitzt," so Musil, "sagt beispielsweise nicht: hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muß geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, dass es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein (Werner 1997)."

Dieses Vermögen erlebnishafter Vergegenwärtigung hypothetischer Erfahrungsmöglichkeiten kann der Phantasie zugeschrieben werden und mit Düwell (siehe oben) mit Moral und Ethik in Verbindung gebracht werden. Anders als Musil aber, der in *Der Mann ohne Eigenschaften* schreibt: "Moral war für ihn weder Botmässigkeit, noch Gedankenweisheit, sondern das unendliche Ganze der Möglichkeiten zu leben... Moral ist Phantasie.", meine ich, dass Phantasie auf keinen Fall mit Moral/Ethik gleichzusetzen ist. Phantasie stellt ein moralisch

zutiefst ambivalentes Vermögen dar, das begrenzt werden muss, wenn es nicht zu einem Problem für die moralische Fähigkeit zur sittliche Selbstbestimmung werden soll. Phantasie ist auf keinen Fall notwendig harmonisch mit Moral und Ethik, dennoch bin ich mit Werner der Meinung, dass das Verhältnis zwischen Phantasie und Moral und Ethik auch nicht in jedem Falle antagonistisch ausfallen muss.

Wenn wir Phantasie, mit Werner, zum einen als ein Vermögen erlebnishafter Vergegenwärtigung hypothetischer Erfahrungsmöglichkeiten verstehen, ihr zum anderen eine Zwischenstellung zwischen Sinnlichkeit und Ratio zuschreiben, dann kann man mit Keller (Keller 2001: 21), die Fähigkeit, "unterschiedliche Lösungen für Probleme zu überlegen und ihre Konsequenzen vorherzusehen", als soziale Phantasie oder soziale Kreativität bezeichnen und sie als notwendiges Element in der Ausbildung einer moralischen Sensibilität betrachten. Hier geht es dann nicht um eine uneingeschränkte Parteinahme für ein Mehr an Phantasie. Die Phantasie kann auf jeden Fall nicht die Moral/Ethik ersetzen, jedoch kann ohne sie die Moral/Ethik nicht einfach gedacht werden.

Dies möchte ich noch einmal anhand eines Interviewfragments über das Buch *Hodder der Nachtschwärmer* deutlich machen. Hodder wird von der Fee beauftragt, die Welt zu erretten und beschließt, nach einigem Überlegen, bei der kleinsten Insel, die er finden kann, anzufangen, nämlich Guambilua. Hodders Idee wird von den Kindern betrachtet und diskutiert.

Y3: Außerdem, wenn der Brief da wär', würden die Guambianer das gar nicht verstehen, was der halt ihnen geschrieben hat.

Y1: Ja, aber diese reden doch wohl kein Deutsch.

Y2: Ihr wißt ja nicht wer Hodder ist.

Y4: Ja, das ist ein kleiner (...), da stand nichts von dem drauf.

Y3: Und die wissen ja auch gar nicht, wo das alles liegt, wo der ähm, der Hodder hat ja nicht geschrieben, aus welchem Land er kommt.

Y4: Er hat_

Y2: Er hat ja nur gesagt „ich heiße Hodder, ich werde euch erretten“ oder so was.

Y4: Ja, er hat es_ „ich komme“_

X2: Nee, ich heiße Hodder und ähm, ähm *1* und bald kommt Hilfe. So! Und dann hat er seine Stiefel, glaub ich, draufgeklebt. Seine Motorradstiefel.

D.G.: Genau, weil er keine_

Y2: Aber wenn trotzdem ein (Guambiluaner) das verstehen würde, vielleicht gibt's dort kein (F...).

Y4: Genau! Der weiß ja gar nicht ob_ wie es denen geht. *10* Und außerdem hätte ich erst mal bei meinem eigenen Land anfangen.

Y1: Ja, genau.

Y2: Erst mal hätt' ich bei Deutschland anfangen.

X4: (...) anfangen.

(KW05 4AB: 687-720)

Um bei der Beschreibung von Hodders Vorgehen die unterschiedlichen Sichtweisen der Beteiligten mit einbeziehen zu können, um die Perspektiven zu verstehen, die Problemlösung

zu bewerten und andere Lösungen zu bedenken, ist die soziale Phantasie der Kinder gefragt. Die soziale Phantasie kann die ethische Reflexion bereichern, will man aber zum ethischen/moralischen Urteil kommen, so muss man einen Schritt weiter gehen: Man muss sich zwischen den vielen Möglichkeiten entscheiden und für die Entscheidung die Verantwortung tragen.

Die spielerische Auseinandersetzung mit Sichtweisen der Welt ist ein Spezifikum des Ästhetischen (Düwell 2000: 26). Dieses Spiel, in denen Sichtweisen der Welt präsentiert werden, ohne sie gleich auf die existentielle Frage nach dem eigenen Leben zu beschränken, geht es nur um ihren Vollzug selbst und ermöglicht eine spielerische Distanz zur Verbindlichkeit unserer Lebensführung. Die Weltansichten werden nicht moralisch beurteilt, sie werden veranschaulicht, spielerisch verfremdet, etc.

Die Ästhetische Erfahrung kann dennoch moralisch bedeutsam werden/sein, genau deswegen, weil sie Handlungsspielräume erschließt.

Wer sich jedoch in existentieller Betroffenheit nach der Orientierung des eigenen Lebens fragt, findet in der ästhetischen Erfahrung somit ein Reflexionsmedium, das ihm zwar nicht sagt, welche Lebensführung für ihn gut ist, ihm aber neue Perspektive erschließt und seine Reflexion bereichern kann (Düwell 2000: 26).

Auf ähnlicher Weise deutet Spinner den Beitrag der Literatur zu Moral liefern kann, indem er hervorhebt, dass die Selbstbezüglichkeit des Ästhetischen ein verweilendes Nachdenken, frei von unmittelbarem Handlungszwang, ermöglicht. Auch Spinner akzentuiert, dass Literatur nicht lehrt, sondern zum Nachdenken anregt und mögliche Vorstellungen entfaltet (Spinner 2004a: 98).

9.7 Zusammenfassung

Bei dem weiteren Verlauf der Darstellung sollte immer mit beachtet werden, dass die Kinder, die an der Untersuchung teilnehmen, erst allmählich anfangen eine Unterscheidung von Wirklichkeit und Fiktion zu machen. Bei den Kindern der dritten und vierten Klasse kann vermehrt festgestellt werden, dass ihr Denken von Realismus geprägt ist und den selbstverständlichen Umgang mit dem Imaginären zurückgeht.

Die eigene Lebenswelt spielt eine außerordentlich wichtige Rolle beim Lesen und Verstehen von Texten. An den philosophischen Gesprächen mit den Kindern kann aufgezeigt werden, dass Kinder Anhaltspunkte brauchen und Bezugspunkte herstellen können müssen, wenn die Lektüre für die Kinder Bedeutung gewinnen soll. Eigene Erfahrungen, Fantasie und Sachwissen werden beim Lesen und in den Diskussionen über das Gelesene von den Kindern eingebunden.

Aus den Diskussionen geht hervor, dass die Kinder der ersten und zweiten Klasse nur selten spontan die Form und die ästhetische Ebene in ihrer Argumentation deutlich benennen. In der

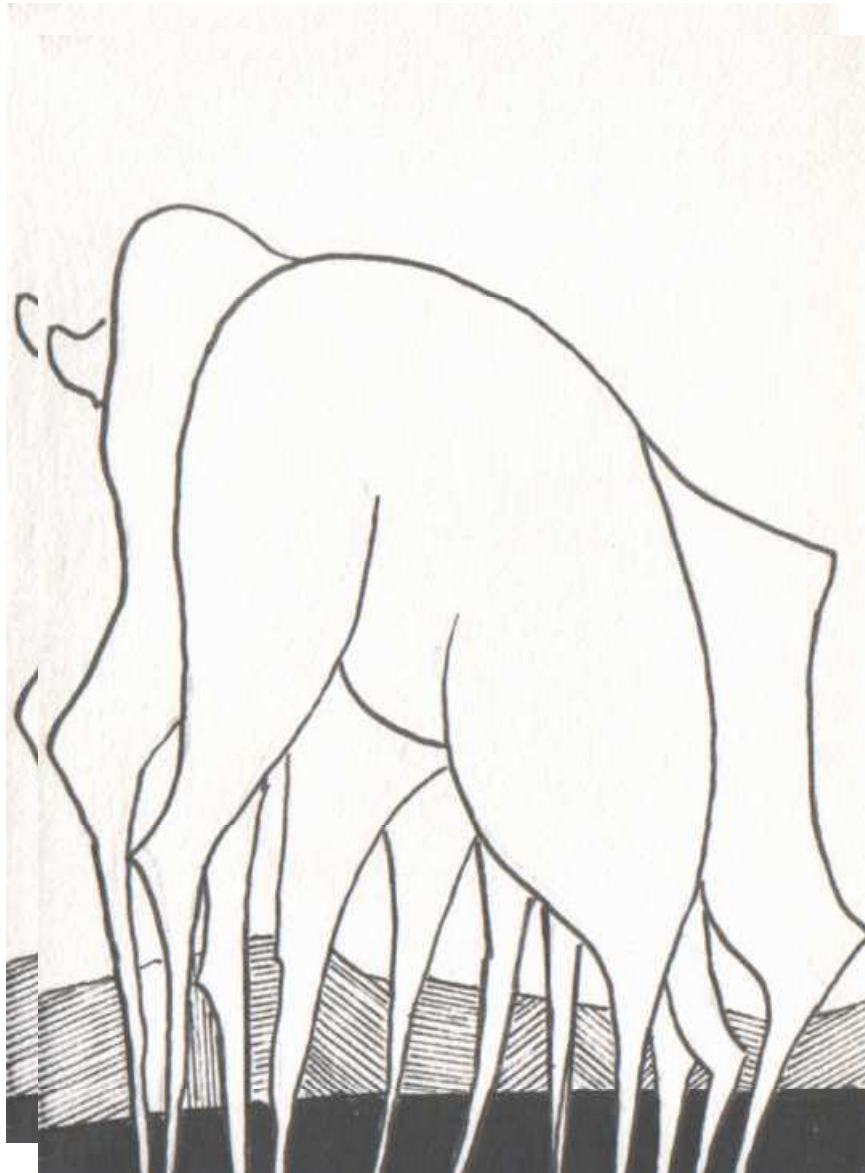
dritten und vierten Klasse dagegen wird die Art und Weise, wie eine Geschichte geschrieben ist, diskutiert und kritisiert und als Argument mit berücksichtigt.

Mit dem Alter und der Entwicklung nehmen auch die Erwartungen und Gewohnheiten zu, mit denen Kinder den Büchern begegnen. Werden die Erwartungen enttäuscht oder irritiert, so fällt es den Kindern – vor allem ab der dritten Klasse – schwer die Lektüre fortzusetzen.

Die Gespräche mit den Kindern belegen, dass Kinder manchmal ein und die selbe Geschichte sehr unterschiedlich auffassen und interpretieren, abhängig davon, an welcher Stelle oder auf welcher Ebene des Buches sie einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen. Eine Geschichte, die von manchen spielerisch aufgefasst wird, kann von Andern existentiell betrachtet werden.

In der ersten und zweiten Klasse herrscht das Gefallen am Guten vor. In der dritten und vierten Klasse wird dagegen oft zum Ausdruck gebracht, dass eine Geschichte, die nur Schönes und Süßes erzählt, langweilig ist.

KAPITEL X



Freundschaft

10.1 Einleitung

Aufgrund des untersuchten Textkorpus konnte im ersten Teil im Kapitel über die Freundschaft teilweise eine Normalisierung und Idealisierung von Freundschaft in Kinderbüchern festgestellt werden. Freundschaft gilt überdies in den meisten Kinderbüchern als die Beziehungsform schlechthin, ohne welche man kein glückliches Leben führen kann. In vielen Büchern, so geht aus der Textanalyse hervor, wird der Lehrwert verschleiert, er bleibt aber anwesend. Dennoch ermöglichen zahlreiche Bücher gleichzeitig, so das Ergebnis der Analyse, das eigene Nachdenken; sie vermitteln zwar ein bestimmtes Bild von Freundschaft, geben aber erheblich Gelegenheit dieses Bild zu reflektieren und zu bewerten.

In diesem Kapitel soll nun dieses Reflektieren und Bewerten, das ich bei Kindern über ihre mitgeteilten Leseerfahrungen in Gruppendiskussionen bezüglich dem Thema Freundschaft untersucht habe, beschrieben und gedeutet werden. Vorab erfolgen eine Skizierung des Forschungsstandes vom kindlichen Verständnis von Freundschaft, in dessen breiteren Rahmen die eigenen Ergebnisse gestellt werden und eine genauere Umschreibung der nachgegangenen Fragestellungen und Hypothesen.

10.2 Die Entwicklung von Vorstellungen über Freundschaft – Forschungsstand

Seit etwa 1975 ist die Anzahl der Forschungsarbeiten über Beziehungen außerhalb der Eltern-Kind-Beziehung stark angestiegen und das wissenschaftliche Interesse am kindlichen Verständnis von Freundschaft hat begonnen, das aus den entwicklungspsychologischen Studien zur Personenwahrnehmung⁵²⁴, vor allem in Ahnlehnung an Piaget, hervorging⁵²⁵. Im Folgenden wird der Forschungsstand knapp skizziert, so dass die eigenen Ergebnisse mit den vorhandenen Erkenntnissen verglichen, wenn möglich darin eingerahmt oder Verschiebungen festgestellt werden können.

Für Kinder nehmen Freundschaften, vor allem enge Freundschaften, im Alltagsleben einen wichtigen Stellenwert ein, sie spielen in der moralischen Entwicklung eine bedeutende Rolle (Krappmann 1994, Keller 2005): Die besondere Struktur dieser Beziehungen stellt an das Kind spezielle Herausforderungen. Denn Freundschaftsbeziehungen im Kindesalter, in denen sich für gewöhnlich Gleichaltrige des gleichen Geschlechts zusammenfinden, zeichnen sich, im Gegensatz zu der Eltern-Kind-Beziehung, vielmehr aus durch Gleichheit, Gleichrangigkeit

⁵²⁴ Siehe z.B. Scarlett, Press und Crockett 1971, Livesley und Bromley 1973, Peevers und Secord 1973, Youniss und Volpe 1978

⁵²⁵ Vgl. Schwer 2002: 18, Offenberger 1999: 21

und Gegenseitigkeit (Valtin 1991, Keller 1996, Offenberger 1999: 21-22). Außerdem erfahren die Kinder in Freundschaftsbeziehungen Intimität und Nähe, welche eine wesentliche Bedingung für die Entwicklung sozialer Reziprozität darstellt (Keller 2005: 12). Reziprozität im Handeln und in Gefühlen, sowie die Anteilnahme am Wohlergehen des Freundes können demnach als Merkmale dieser Beziehungsform ausgemacht werden⁵²⁶.

Nach Serafica (Serafica 1982) lassen sich die zu Freundschaftsvorstellungen bei Kindern zeitlich parallel entstandenen Arbeiten in inhaltsorientierte und strukturelle Ansätze einteilen⁵²⁷.

Die inhaltsorientierten Untersuchungen⁵²⁸ ermöglichen vor allem Einsichten in quantitative Veränderungen im Entwicklungsverlauf⁵²⁹. Das Entwicklungsmodell von Bigelow und La Gaipa (Bigelow und La Gaipa 1975, Bigelow 1977) wurde in der Literatur besonders beachtet⁵³⁰. In anderen Studien wurden ähnliche Klassifikationen benutzt⁵³¹. Aus diesen Studien ergibt sich, dass für jüngere Kinder gemeinsame Aktivitäten, räumliche Nähe und Besitz bedeutsame Elemente des Freundschaftsverständnisses sind. Der Freund wird in der Bedeutung des Gesellschafters und Unterhalters gesehen: Er ist jemand, der mit einem spielt und mit dem man gemeinsam etwas unternimmt. Ältere Kinder erwähnen indessen öfter Intimität, Vertrauen und Unterstützung: Man kann sich dem Freund anvertrauen, Probleme mit ihm besprechen, Geheimnisse teilen.

Die strukturellen Ansätze zur Erforschung des Freundschaftsverständnisses⁵³² heben vor allem die Bedeutung der strukturellen Besonderheit von Gleichaltrigenbeziehungen hervor, nämlich dass Freundschaften einem symmetrisch-reziproken Muster folgen; aufgrund dieser Struktur ermöglicht Freundschaft Kindern ganz spezifische Sozialisationserfahrungen. Verschiedene Modelle wurden konstruiert (Damon 1977, Selman 1984, Youniss 1984, 1994), welche theoretisch und methodisch vornehmlich durch Piaget (Piaget 1973), Kohlberg (Kohlberg 1969) und durch den Symbolischen Interaktionismus (Mead 1968) beeinflusst sind. Im Folgenden werden immer alle Stufen der verschiedenen Modelle kurz erläutert; für die

⁵²⁶ Schon hier möchte ich anmerken, dass ich die kontrastierende Gegenüberstellung von Eltern-Kind Beziehung und Freundschaftsbeziehungen mit Edelstein und Krappman kritisiere und diese Idealisierung der Beziehungsformen aufhebe zugunsten einer Auffassung, worin beiden Beziehungen Elemente der jeweiligen anderen Beziehung innewohnen (siehe 10.4.2.1. Intimität).

⁵²⁷ Vgl. Schwer 2002: 18-25

⁵²⁸ Siehe auch Ibid.: 19

⁵²⁹ z.B. erbringen sie Resultate darüber wie oft bestimmte Freundschaftseigenschaften in unterschiedlichen Altersstufen repräsentiert werden und wann einzelne Freundschaftseigenschaften im Entwicklungsverlauf auftreten. "Was ist ein Freund?" (Furman & Bierman 1983) oder "Warum man den besten Freund mag..." (Hayes 1978) sind gängige inhaltsorientierte Fragestellungen.

⁵³⁰ Bigelow expliziert die Entwicklung von Freundschaftserwartungen dreistufig: Er spricht von der "situational", "contractual" und "internal-psychological" Stufe.

⁵³¹ Siehe z.B. Furman und Bierman 1983, Hayes 1978

⁵³² Siehe dazu auch die Betrachtungen von Keller und Gummerum 2003: 98-100, Offenberger 1999: 20-43, Schwer 2002: 20-25

eigene Untersuchung sind Stufe 1 und 2 aussagekräftig, da die meisten Grundschul Kinder auf diesen Stufen eingeordnet werden können.

Damon (Damon 1977) erarbeitet die Entwicklung des kindlichen Denkens zu Freundschaft im Zusammenhang mit anderen *interpersonalen Kognitionen*, z.B. zu Autoritätsvorstellungen oder Gerechtigkeitsdenken. Sein Modell zu Freundschaft umfasst drei Entwicklungsniveaus. Auf dem *ersten Niveau* werden Beziehungen noch nicht nach dem Grad der Nähe umschrieben und Kinder machen noch keine Unterscheidung zwischen guten und besten Freunden. Auf dem *zweiten Niveau* werden Freunde durch besondere Eigenschaften umschrieben. Auf dem *dritten Niveau* wird Freundschaft als intime Beziehung angedeutet.

Selman (Selman 1984) erforscht das Freundschaftsverständnis, wie Damon, unter dem Aspekt der Entwicklung der *interpersonalen Kognitionen*. Er widmet sich dabei den Themenbereichen Entstehung von Freundschaft, Enge/ Intimität, Vertrauen, Eifersucht, Konflikt, Konfliktlösung und Auflösung von Freundschaft. Aus seinen Untersuchungen ergibt sich, dass die Entwicklung des Freundschaftsverständnisses fünfstufig verläuft und dass das Verständnis erfolgt aus der Koordination sozialer Perspektiven: Jede Stufe dieses Freundschaftsverständnisses impliziert eine bestimmte Stufe des Perspektivenwechsels. Auf *Stufe 0* wird Freundschaft als momentane physische Interaktion verstanden. Kinder besitzen hier noch nicht die Fähigkeit, die eigene Perspektive von der des Freundes zu unterscheiden. Erst auf der folgenden *Stufe (Stufe 1)* sind Kinder in der Lage, physische und psychische Eigenschaften zu differenzieren. Wünsche und Gefühle anderer Personen können erkannt werden; weil aber die verschiedenen Perspektiven noch nicht miteinander koordiniert und wechselseitig aufeinander bezogen werden können, bleibt eine unilaterale Orientierung, in der die eigene Perspektive dominiert, vorherrschend: Freundschaft wird als zweckorientierte, einseitige Hilfestellung durch den anderen aufgefasst oder zur Befriedigung eigener Nöte. Auf *Stufe 2* ist das Kind in der Lage, die Sichtweise des anderen zu verstehen und einzubeziehen. So entsteht eine Beziehung kontextgebundener Reziprozität, wobei die Interessen des Selbst immer noch bevorzugt werden. *Stufe 3* zeichnet sich dadurch aus, dass die Freundschaftsbeziehung aus einer "Beobachtungsperspektive der dritten Person" betrachtet werden kann. Ziel von Freundschaft ist nun eine stabile, andauernde Beziehung, die auf Solidarität, Intimität und wechselseitiger Fürsorge beruht und die Konflikte aushält. Eine generalisierte Systemperspektive liegt an der Basis von *Stufe 4*. Wandelnde Bedürfnisse und Interessen von Freunden können hier berücksichtigt werden, Freundschaft wird verstanden als ein Prozess, der Veränderungen unterliegt⁵³³. Die Stufen in Selmans Modell deuten demnach qualitative Unterschiede an⁵³⁴, wobei unterschiedliche Faktoren das Tempo der Entwicklung

⁵³³ Die Themen Konflikt und Konfliktlösung werden von Selman im Rahmen des Stufenmodells gesondert beschrieben. Für eine Beschreibung siehe Schwer 2002: 22-23.

⁵³⁴ Jeder Übergang zur nächsten Stufe bedeutet eine fundamentale Restrukturierung des Freundschaftsverständnisses.

beeinflussen können, nicht aber die Folge, in der die Stufen durchlaufen werden (Invarianz der Entwicklungssequenz). Weiter ist jede Stufe eine strukturierte Ganzheit mit einer eigenen Logik, die das Denken auf der jeweiligen Stufe bestimmt und niedere Stufen werden hierarchisch integriert in die Höheren (Hierarchische Integration).

Youniss (Youniss 1984, 1994) ist in seinen Untersuchungen der Handlungserwartungen in Freundschaften vor allem an der *Funktion von Freundschaft in der sozialen und moralischen Entwicklung* von Kindern interessiert. Er betrachtet Freundschaft in ihrer Funktion als interpersonale Beziehung und schaut sich die *Aktivität* des Kindes in sozialen Interaktionen genauer an. Dabei stellt er fest, dass Kinder aktiv an der Gestaltung von Situationen beteiligt sind. Für Youniss gilt Reziprozität bereits in der frühen Entwicklung als zentrales Element der Interaktion in Freundschaft. Darin unterscheidet er sich von Selman, der einen Entwicklungsablauf von Egozentrismus zur Reziprozität postuliert. Youniss unterscheidet komplementäre Reziprozität, in der ein Interaktionspartner vom anderen kontrolliert wird (z.B. in Eltern-Kind-Beziehungen) und symmetrische Reziprozität, der das Prinzip Gleichberechtigung zugrunde liegt (z.B. in Freundschaften unter gleichaltrigen Personen). Die symmetrische Reziprozität, die man bei jüngeren Kindern vorfindet, wird im Alter zwischen neun und dreizehn Jahren durch das Prinzip der Reziprozität ersetzt, was bedeutet, dass Interaktionen nun durch abstrakte Ambivalenz und nicht länger durch die konkrete Identität des Austauschs geregelt werden.

Mit Keller und Gummerum fasse ich die Ergebnisse der vorgestellten Untersuchungen wie folgt zusammenfassen:

(...), dass Freundschaft zunächst über konkrete und spezifische Verhaltensakte definiert wird. Erst allmählich entwickelt sich ein Verständnis von Freundschaft als System wechselseitiger Erwartungen von Verhalten, Intentionen und Gefühlen. Freundschaft wird somit ein spezifischer Typus erwartbares Handelns (Luhmann 1998). Die Ausbildung von Erwartungen und Erwartbarkeit bildet die Grundlage dafür, dass Freundschaft unter moralischen Gesichtspunkten relevant wird (Keller und Gummerum 2003: 100).

Keller (Keller 1996, siehe auch: Keller 2001, Keller und Gummerum 2003, Keller 2004, 2005) hat in ihren Langschnittuntersuchungen auf der Basis von Argumentationen über Freundschaft und über ein Freundschaftsdilemma dargestellt, wie sich *die Dimensionen der naiven Handlungstheorie und unterschiedliche Komponenten moralischer Sensibilität in Freundschaftsbeziehungen stufenspezifisch ausdifferenzieren*. Ihre Untersuchung umfasst den zeitlichen Verlauf vom Eintritt in die Schule bis in die Adoleszenz⁵³⁵. Neben den Entwicklungsstufen hat Keller die Argumentationen zur praktischen Handlungsentscheidung und zum moralischen Urteil ebenfalls unter systematischen inhaltlichen Gesichtspunkten

⁵³⁵ 121 Kinder und Jugendliche im Alter von 7, 9, 12, 15 Jahren (Edelstein, Keller und Schröder 1990, Keller 1996) und von 19 Jahren (Keller 2004) wurden untersucht.

ausgewertet. Die Kategorien *hedonistische Eigeninteressen*, *Freundschaftsgründe*, *Empathie*, *Versprechen*, *altruistische Gründe* und *externale* oder *internale Folgen* spielen dabei eine wichtige Rolle.

Im Unterschied zu den Interviews, die in der Kohlberg-Tradition durchgeführt werden, geht es in unseren Interviews darum, wie Personen einen Konflikt begreifen, welche Handlungsentscheidungen sie spontan treffen und wie sie diese begründen, welche Folgen der Entscheidung für die Betroffenen sie antizipieren und welche Strategien sie entwerfen, um negative Folgen einer Handlungsentscheidung zu kompensieren. Wenn es durch die Entscheidung zu einer Inkonsistenz zwischen moralischer Verpflichtung – was eine Person tun sollte – und der Handlungsentscheidung kommt, so stellt sich die Frage, wie Personen unterschiedlichen Alters mit solchen Inkonsistenzen umgehen (Keller 2001: 14).

Die Entwicklungsstufen im Verständnis von moralischer Norm und Beziehungen werden bei Keller aufgrund der Argumentationen über Freundschaft und über ein Freundschaftsdilemma folgendermaßen beschrieben⁵³⁶. Auf Stufe 0 befinden sich Kinder, die noch kein Verständnis für die unterschiedlichen Perspektiven der Personen haben und noch nicht in der Lage sind, den psychologischen und moralischen Gehalt der Situation zu erfassen. Auf der zweiten Stufe (Stufe1) *der subjektiven Perspektive* dominieren physische Aspekte der Interaktion, Gefühle werden dennoch ebenfalls angesprochen und die unbedingte Einhaltung eines Versprechens wird betont. Die Nicht-Einhaltung lehnen Kinder mit einfachen evaluativen Konzepten ab, oder sie führen mögliche Sanktionen an. Normative Konzepte und die Folgen von Regelverletzungen für sich selbst und andere herrschen auf Stufe 2 *der Perspektivenkoordination* vor. Die Nicht-Einhaltung eines Versprechens wird hier als Betrug definiert, über den Freunde traurig oder beleidigt sind und man selbst sich schlecht fühlt und zudem Angst verursacht. Kinder beschreiben auf dieser Stufe Beziehungen über intensive Gefühle füreinander und eine Verpflichtung zur wechselseitigen Fürsorge. Auf Stufe 3 *der Beobachterperspektive der dritten Person* werden generalisierte Normen der Reziprozität bezeichnend. Das zentrale Konzept dieser Stufe stellt Vertrauen dar und Intimität wird hervorgehoben.

Kellers kulturvergleichende Untersuchungen (z.B. Keller 1996, Keller und Gummerum 2003, Keller 2004), die sie mit Kollegen in mehreren westlichen und östlichen Gesellschaften – in Island, den USA, in Deutschland und der vormaligen DDR, in Russland und China - durchgeführt hat, zeigen, dass die kindlichen Interpretationen in hohem Maße durch die eigenen Erfahrungen im gesellschaftlichen Zusammenleben bedingt sind. Die Entwicklungsabfolge der Argumentationen ist zwar über die verschiedenen Gesellschaften hinweg gleich, es wurden aber wichtige Unterschiede festgestellt, besonders zwischen chinesischen Kindern und Kindern aller anderen Gesellschaften, was auf den Einfluss kultureller Werthaltungen und sozialisatorischer Einflüsse von Familie und von Schule auf

⁵³⁶ Siehe Keller 1996, Keller 2001: 16-19, Keller und Gummerum 2003: 108-109, Keller 2003: 4

die Entwicklung hinweist. Dennoch stellt Keller gleichzeitig fest, dass kulturelle Unterschiede sich im Entwicklungsverlauf verändern.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Kellers Ergebnisse darauf hinweisen, dass sozio-moralische Entwicklungsprozesse das Ergebnis einer komplexen Interaktion von Kultur, Lebenswelten innerhalb von Kulturen, Entwicklungszeitpunkt und thematischen Inhalten der sozialen Kognition sind (Keller 2003: 11).

10.3 Fragestellungen und Hypothesen

Die Fragestellungen, die sich aus dem ersten Teil ergeben, werden in diesem Abschnitt gesammelt und erläutert. Sie zeigen, welche Erkenntnisinteressen der Analyse zugrunde liegen, bestimmen also die Richtung der Analyse. Wichtig ist zu beachten, dass bei der Auswertung und Analyse der Interviews auch immer von den Interviews selbst ausgegangen wurde "um das Material selbst sprechen zu lassen" und den eigenen Blick nicht zu sehr dem Material aufzudrängen: Beim Kommentieren der Interviews wurden auch Dinge, die auf den ersten Blick nicht der Fragestellung entsprachen, dennoch bemerkenswert, auffällig, interessant, anders, etc. schienen, festgehalten und mit in der Analyse berücksichtigt.

10.3.1 Fragestellungen

In Anlehnung an Serafica (Serafica 1982, siehe vorhergehenden Abschnitt) möchte ich zwischen inhaltsorientierten und strukturellen Fragestellungen bezüglich der Vorstellungen und Überlegungen von Kindern über Freundschaft unterscheiden.

Inhaltsorientierte Fragestellungen

Wie wir im ersten Teil sahen, stellt Freundschaft ein rekurrentes Thema der Kinderliteratur dar. Freundschaft wird in vielen Kinderbüchern als Hauptthema behandelt oder nebenbei aufgeführt. Eine erste, allgemeine Frage bezog sich bei der Auswertung der Interviews darauf, ob Kinder in ihren Gesprächen über ihre Leseerfahrungen dieses Thema entsprechend sehr häufig aufnehmen und darüber in Diskussion treten.

Freundschaft wird in fast allen Büchern durch Intimität und Persönliches charakterisiert. Gefühle und Leiblichkeit machen immer Teil der Freundschaft aus. Welche Motive für Freundschaft und Vorstellungen über das Entstehen von Freundschaft leiten Kinder aus den Büchern ab oder halten Kinder den Büchern entgegen? Welche Beiträge bringen Kinder bezüglich des Konzeptes Intimität, Leiblichkeit, Ich-Du-Wir?

Strukturelle Fragestellungen

In den meisten Büchern wird Freundschaft charakterisiert als eine spezielle Beziehung der Anteilnahme, Fürsorge und gemeinsame Aktivität, die auf Vertrauen gegründet ist und die spezifische moralrelevante Erwartungen beinhaltet. Welche Erwartungen erkennen Kinder in den Büchern? Wie begründen und bewerten sie die Handlungsentscheidungen der Protagonisten?

Welche Rolle Gerechtigkeit spielt, zeigen die Bücher kaum; zwar gehen die meisten Kinder gerecht miteinander um, der gerechte Umgang zwischen Freunden aber wird selten thematisiert und verschwindet durch die starke Betonung der Fürsorge völlig im Hintergrund. Welche Gefahren damit verbunden sind, wird nicht ausgeleuchtet. Bringen Kinder Gerechtigkeit in die Diskussion mit ein? Falls ja, wie und mit welchen Argumenten?

In manchen Büchern des Textkorpus wird die Auffassung, dass Freundschaft eine symmetrische Beziehungsform ist, zerbrochen dargestellt. Machtunterschiede, Andersartigkeit und Unbestimmtheit in einer Freundschaft werden betont. Die Frage, der hier nachgegangen wird, ist, ob dies von Kindern erkannt und aufgegriffen wird und falls ja, welche Meinungen sie hierzu äußern.

10.3.2 Hypothesen

Schilcher fragt sich in der Zusammenfassung ihrer Darstellung von Freundschaft in realistischen Kinderbüchern der 90er Jahre,

(...) warum die Darstellung solch "untypischer" Freundschaften von den Rezipienten und Rezipientinnen akzeptiert wird; schließlich handelt es sich um ein durchgängiges Motiv der Kinderliteratur seit Generationen. Eine Hypothese wäre, dass im Sinne der Disäquilibration im Sinne von Piaget die Darstellung intimer Freundschaften als Anreiz für die Weiterentwicklung des eigenen Freundschaftskonzepts dient (Schilcher 2001: 218).

Wird diese "Darstellung solch "untypischer" Freundschaften" tatsächlich von den Rezipienten akzeptiert?

Ladenthin fragt in seinem Aufsatz *Kinder- und Jugendbücher: Poetik und Autorität*

Hält man Kinder und Jugendliche für so unbedarft, dass man glaubt, sie bemerken nicht, warum man ihnen solche Geschichten erzählt? Warum wählt man diesen Umweg? Kommen Kinder durch solche Geschichten auf den richtigen Weg? Ich hoffe nicht; (Ladenthin 2000: 93)

Er vertritt die These, dass Kinder misstrauisch reagieren, wenn sie merken, dass eine Geschichte nur deshalb geschrieben wurde um zu belehren. Ist das so?

In diesem Kapitel geht es mir mehr spezifisch darum zu schauen, wie Kinder mit dem Lehrwert umgehen bezüglich Freundschaft. Kinderbücher konfrontieren Kinder mit Idealisierungen von Freundschaft, haben eine pädagogische Intention, die aber nur verschleiert auftritt. Nehmen Kinder auf den Lehrwert Bezug? Nehmen sie diesen Lehrwert wahr? Kurz: Wie gehen Kinder mit dem Lehrwert um?

10.4 Die Leseerfahrungen der Kinder

Die Analyse der Äußerungen, Leseerfahrungen, Meinungen, Bewertungen der Kinder über Freundschaft bezieht sich auf die Gruppendiskussionen über die Bücher: *Ole will kein Niemand sein*, *Schaf fürs Leben*, *Kannst du pfeifen, Johanna?*, *Hodder der Nachtschwärmer*, *Fünf Freunde* und *Tom und Tiger*.

10.4.1 Freundschaft als Thema der Diskussionen?

Obwohl Freundschaft in den Büchern *Ole will kein Niemand sein*, *Schaf fürs Leben*, *Kannst du pfeifen, Johanna?*, *Hodder der Nachtschwärmer*, *Fünf Freunde* und *Tom und Tiger* ein wichtiges Thema darstellt, wird es dennoch nicht in allen Diskussionen ausführlich besprochen. In den Büchern, in denen es noch ein anderes bedeutsames Thema gibt (z.B. in *Hodder der Nachtschwärmer*) oder Freundschaft nicht das Hauptthema ausmacht (z.B. *Fünf Freunde*), wird das Thema von den Kindern selber nicht angesprochen und ich muss danach fragen. Als Ausnahme kann hier *Ole will kein Niemand sein* angesehen werden. Obwohl hier noch ein anderes Thema ausgearbeitet wird (Entdeckung der Höhle – von den Kindern oft als Mutprobe interpretiert⁵³⁷), interessiert die Kinder, vor allem in der zweiten, weniger in der dritten und vierten Klasse, u.a. die Frage sehr, ob Anna und Ole Freunde sind. Dass das Buch darüber keine eindeutige Auskunft gibt, scheint manche Kinder zu irritieren⁵³⁸.

Auch in den Diskussionen über die Bücher *Schaf fürs Leben*, *Kannst du pfeifen, Johanna?*, und *Tom und Tiger*, bei denen es auf der Hand liegt, dass man auf dieses Thema zu sprechen kommt, scheinen die Kinder es erst einmal langweilig zu finden über Freundschaft zu sprechen.

Schaut man sich den Verlauf der Diskussionen und die Äußerungen, die die Kinder auf meine Anregung (d.h. Freundschaft ansprechen in der Diskussion) machen, genauer an, so stellt man fest, dass Freundschaft dennoch ein Thema ist, welches die Kinder beschäftigt und worüber sie nachdenken. Das zeigen die Beiträge über *Fünf Freunde* und *Schaf fürs Leben* am

⁵³⁷ Siehe z.B. Einzelinterview 4AB X1, 2AA X6

⁵³⁸ In der vierten Klasse ist die Irritation darüber fast nicht mehr vorhanden und die Kinder können auch mit der Unbestimmtheit leben, dass Ole und Anna vielleicht Freunde oder Geschwister sind (siehe 10.4.4. Andersartigkeit und Unbestimmtheit, Veränderung und Machtunterschiede).

deutlichsten. Es erweist sich demnach, dass Freundschaft kein Thema ist, das die Kinder an erster Stelle miteinander besprechen möchten⁵³⁹, es dennoch von den Kindern reflektiert wird.

Freundschaft wird dennoch als Hauptthema mancher Bücher erkannt. Schauen wir uns beispielsweise die Gruppendiskussionen über *Schaf fürs Leben* an, so wird deutlich, dass in der zweiten Klasse die meisten Kinder der Meinung sind, dass das Buch über Freundschaft, Freunde-werden geht, für manche Kinder behandelt die Geschichte das Thema Spaß-miteinander-haben (z.B. Einzelinterview X6: 5). Die Kinder der dritten Klasse interpretieren die Geschichte im Rahmen Feindschaft-Freundschaft. Die Moral der Geschichte sehen fast alle Kinder in der Botschaft, dass man friedlich miteinander umgehen soll, dass Feinde auch zu Freunden gemacht werden sollten.

D.G.: So! Könnt Ihr mir jetzt mal sagen, welche Themen im Buch_ Themen, ihr wißt was das sind, ne? Um welche Themen es in dem Buch geht?

Y4: Um Freundschaft.

D.G.: Um Freundschaft! Kannst Du auch mal sagen, wieso oder warum?

X1 gibst Du den Stab mal weiter, bitte?

Y4: Auch wenn man Feinde ist, kann man_ Auch wenn man halt wie Feind hat, kann man auch Freunde sein.

D.G.: Auch wenn man einen Feind hat, kann man Freunde sein. Kannst Du das noch ein bisschen erklären, weil, das ist ganz interessant.

Y4: Ja: Weil z.B. ein Schaf hat ja einen Feind, ist ein Wolf, weil er (ihn fressen) will. Und trotzdem können die auch Freunde sein.

D.G.: Ihim.

Y3: Also: Es ist genau so, weil manche Hunde mögen ja auch Katzen und diese beiden sind auch (Feinde/beide) miteinander.

(...)

X1: Ich wollte etwas zu denen (Katze und Hund) sagen. Die sind meistens Freunde, wenn sie zum gleichen Herrchen gehören.

Y1: (...) auf dem Bauernhof.

D.G.: Sag' nochmal bitte.

Y1: Zum Beispiel auf dem Bauernhof.

(KW04 3AA: 59-103)⁵⁴⁰

10.4.2 Vorstellungen über Freundschaft

10.4.2.1 Intimität

Die (Freundschafts)Beziehungen, die in den Büchern dargestellt sind, werden von den Kindern nach dem Grad von Nähe, *gute* Freunde werden von *besten* Freunden, Geschwister von Freunden unterschieden. Das wird in den Diskussionen über *Ole will kein Niemand sein*,

⁵³⁹ Immer muss mit berücksichtigt werden, dass auch meine Anwesenheit einen Einfluss ausübt.

⁵⁴⁰ Vgl. Kleingruppeninterview 3AB Y2 und 3AA: 181-212

Kannst du pfeifen, Johanna? und *Fünf Freunde* direkt, in denen über *Hodder der Nachtschwärmer* indirekt deutlich.

Dabei fällt auf, dass im Vergleich zu den Kindern der zweiten Klasse die Viertklässler einen differenzierteren Wortschatz benutzen und genauere Unterscheidungen treffen. Da, wo die Kinder aus der zweiten Klasse *nur* zwischen Freunden, gute Freunde und "ganz, ganz, ganz dicken Freunden" (Y1, KW41 2AB, 240) unterscheiden, charakterisieren die Kinder aus der dritten und vierten Klasse Unterschiede nach dem Grad von Nähe mit verschiedenen Ausdrücken: Schulkameraden, Bekannte, Kumpel, Freunde, beste Freunde, gute Freunde, Verliebte, etc.

Außer in der Gruppe 2AB, wo dieses Thema nicht diskutiert wurde, wird in allen Gruppen der Klassen zwei bis vier ein Unterschied gemacht zwischen Geschwisterbeziehungen und Freundschaften.

Danach gefragt z.B., ein wenig zu erläutern, woran sie erkennen, dass Ole und Anna, Freunde sind, entfacht sich in den Gesprächen über *Ole will kein Niemand sein* fast in jeder Gruppe eine Diskussion darüber, ob Ole und Anna überhaupt Freunde sind. Beispielhaft möchte ich hier ein Diskussionsfragment aus der zweiten Klasse anführen.

D.G.: Warum denkst du, dass das jetzt Freunde sind?

Y4: Weil sie sind (...)

Y3: **Sie sind Schwester und Bruder!**

D.G.: Du meinst, sie sind Schwester und Bruder? Und warum? Kannst du uns mal sagen?

Maurice: Wir (reden) gleich aus.

Y3: [so leise dass man es nicht verstehen kann]

D.G.: Weil du das Gefühl hast

Y2: Weil die

X1: Weil die weil sie so ähnliche Haaren haben!

D.G.: Weil sie so ähnliche Haare haben meinst du?

Y2: Ja weil die die gleiche Hautfarbe haben

D.G.: Hm

Y2: Und weil die die gleichen Schuhe anhaben.

X5: Das ist doch a:n:gema:lt!

Y2: Und weil die weil und roten (...)

[...]

Y2: Aber warum, Niemand hat doch die gleiche Hautfarbe

X3: Doch!

Y4: Aber die hat keine Sommersprossen"

(KW41 2AA: 302-360)

Obwohl Y2 und Y4 gemeinsam anbringen, dass Ole eine Freundin gefunden hat, greift Y2 Y3s Vorschlag auf, dass Ole und Anna Bruder und Schwester sind, und baut auf X1s Erklärung weiter auf. Es ist sehr interessant festzustellen, dass in jeder Gruppe von manchen Kindern die Idee geäußert wird, dass Anna und Ole Bruder und Schwester sind. Im Gegensatz aber zu anderen Gruppen ist es den Kindern der Gruppe 2AA nicht so wichtig, an ihrer

eigenen ursprünglichen Idee festzuhalten. Auffallend ist hier auch, dass das Geschwister-sein festgemacht wird am Aussehen; nicht nur die Haare und die Hautfarbe (was man selber nicht ändern kann) sondern auch die Schuhe werden erwähnt. Es ist X1, der die Idee des gleichen Aussehens anbringt. Y2 führt sie mit einer Aufzählung weiter aus, stellt ihre Begründung daraufhin aber selber in Frage, indem sie anmerkt, dass eigentlich niemand ganz gleich aussieht, was von X3 widersprochen wird.

Diese Diskussion wird erneut aufgegriffen in der dritten Diskussion über das Buch *Ole will kein Niemand sein*. Nachdem wir das ganze Buch gelesen haben, überlegen die Kinder noch einmal in welcher Beziehung Anna und Ole stehen:

Y2: Das meine ich zwar auch, aber man kann ja auch Bruder und Schwester sein wenn man auch Freunde ist

D.G.: Hm. Und sag mir noch mal, warum ihr denkt_

Y2: Der X5 und der Jo hat auch mal im Kindergarten zu Maurice gesagt, ich bin der ihr Freund vom Maurice

D.G.: Und die sind eigentlich Bruder?

Y2: Ja

X3: Ich habe einen Bruder. Der heißt (...)

D.G.: Und seid ihr auch Freunde?

Y3: Ich habe auch einen Bruder

Y4: Ich habe eine Schwester obwohl ich auch einen Bruder habe

X5: Mein allerbeste Freund, der ist mein Bruder.

(KW46 2AA: 408-428)

Viele Kinder, auch in der dritten und vierten Klasse bringen zum Ausdruck, dass Geschwister ebenfalls Freunde sein können, sie betonen aber, dass das Freundesein zusätzlich zum Geschwistersein dazu kommt und Geschwisterbeziehungen nicht unbedingt freundschaftlich sind. Als Beispiel:

D.G.: Kann man auch mit Geschwister nicht befreundet sein?

Kinder: **Ja:**

X1: Ja, kann man sehr gut

X5: Aber die Eltern wollen das

Y6: Man streitet sich, aber man versöhnt sich auch wieder.

(KW10 3AA: 50-54)

Vor allem im Rahmen der Diskussionen über *Kannst du pfeifen, Johanna?* in der ersten, zweiten und dritten Klasse, und über *Fünf Freunde als Retter in der Not* in der dritten und vierten Klasse werden von den Kindern während der Diskussionen die Unterschiede zwischen Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen herausgearbeitet⁵⁴¹. In der zweiten Klasse wird das Argument gebracht, dass Verwandte Freunde sind, weil man Verwandte mag, weil

⁵⁴¹ In den Diskussionen gehen wir unter anderem der Frage nach, ob ein Opa auch ein Freund sein kann, ob Berra sich Enkel von Nils nennen kann? Denn, daran möchte noch einmal erinnert werden: Zum einen hat Berra sich einen Opa im Altersheim ausgesucht, zum anderen wird diese Beziehung als eine freundschaftliche Beziehung dargestellt.

sie zu der Familie dazu gehören (siehe Einzelinterview 2AA Y2: 414-417). Ein Unterschied ist dadurch gegeben, dass Verwandte verwandt sind durch das Blut, Freunde können dies nicht sein (siehe KW8 2AA: 150-250). In der dritten Klasse wird in der Gruppe A, angetrieben von Y3, von den meisten Kindern die These vertreten, dass der Unterschied darin besteht, dass man den Verwandten für immer hat und die nicht verlieren kann, dass sie immer zu einem halten (KW46 3AA, Gedächtnisprotokoll). Mit Geschwistern zum Beispiel kann man streiten, ohne Angst haben zu müssen, dass sie einem nicht mehr lieben (KW10 3AA: 24-76). In diesem Gedankengang wird herausgestellt, welche große Bedeutung auch den Eltern und Geschwistern zukommt und wie wichtig es für Kinder ist, das Gefühl zu haben, sich auf Eltern und Geschwister stützen zu können, besonders wenn sich Probleme auftun. Das Gefühl zu haben, dass die Eltern und Geschwister zu einem halten, bietet Kindern eine emotionale Sicherheit. Das affektive Klima ist demnach von großer Wichtigkeit (Keller 2005: 11). Hier wird auch deutlich, dass nicht nur die Freundschaftsbeziehung mit Gleichaltrigen, sondern auch die Elternbeziehung von Liebe und Reziprozität gekennzeichnet ist. Die Kinder der ersten und einige der zweiten Klasse drücken diesen gefühlsmäßigen Aspekt in der (Groß)Eltern-Kind-Beziehung wie auch in der Geschwisterbeziehung wie folgt aus: Man ist nett zueinander, man mag sich (siehe z.B. KW15 1AA: 190, KW15 1AA: 216f, KW6 2AA: 199-207, KW10 3AA: 31-50 und 54-58). Bei manchen Kindern aus der zweiten Klasse (siehe 2AB KW6: 289-319) und den Kindern aus der dritten Klasse wird die gefühlsmäßige Dimension von Beziehungen in den Peer-Beziehungen wie in der Autoritätsbeziehung gleichermaßen betont. Beide Beziehungen werden gekennzeichnet anhand der Aspekte Miteinander-Zeit-verbringen, zusammen Spaß haben, füreinander da sein und sich gegenseitig helfen. Interessant in diesem Zusammenhang ist ein Diskussionsfragment aus der Gruppe 3AA über das Buch *Fünf Freunde als Retter in der Not*.

Y3: Euchm: Ich streite auch manchmal mit meiner Schwester aber ich habe sie immer noch lieb aber euchm wenn wenn ich mich jetzt mit der Y1 streite dann habe ich sie ja nicht lieb ich habe sie ja nur gerne als Freundin. Aber lieb habe ich @sie ja nicht@

Y6: @

D.G.: Weil es Familie ist

Y3: @ja@

Kinder: @

X1: @Oh ich habe dir so lieb@

D.G.: Also wenn du den Unterschied beschreiben müsstest, dann würdest du sagen, die Familie hat man lieb und Freunde mag man ganz gerne

Y3: Ja

D.G.: noch jemand der was sagen will

Y6: **du auch X1!**

Kinder: [reden durcheinander]

D.G.: ist jeder einverstanden mit Y3 oder will noch jemanden was dazu sagen?

Y1. Ich bin einverstanden

X4: ich bin (einverstanden)

(KW10 3AA: 66-82)

Y3 unterscheidet das sich-Liebhaben von Sich-Mögen: Sich lieben bezieht sich, so Y3 und ein paar andere Kinder, die explizit mit ihr übereinstimmen, auf die Familie und ist etwas anderes als sich gerne mögen. Auch in anderen Gruppendiskussionen wird dieser Unterschied hervorgebracht und darauf hingewiesen, dass man sich auch lieben kann innerhalb der Familie ohne zugleich befreundet zu sein.

Die Ergebnisse, dass sowohl Eltern/Geschwister-Kind Beziehungen als auch Freundschaftsbeziehungen für Kinder eine empathische Dimension besitzen, stimmen mit Kellers (Keller 1996, 2001: 12-13, Keller und Gummerum 2003: 103), Hoffmanns (Hoffman 2000) und Neuhäußers (Neuhäuser 1993) Überlegungen überein. Auch aufgrund der Feststellungen in dieser Untersuchung kann die idealtypische Unterscheidung zwischen einer verbotsbezogenen Autoritätsmoral in der Eltern-Kind-Beziehung und der empathischen Moral in der Gruppe der Gleichaltrigen kritisiert werden, wie es auch Edelstein und Keller (Edelstein und Keller 1985) und Krappman (Krappmann 1991) getan haben. Im Unterschied zu Keller kann ich aber nicht feststellen, dass für die Kinder, die sich auf der ersten Stufe ihres Modelles befinden, die Abwesenheit von negativen Handlungen zusätzlich zum Dominieren von positiven Handlungen wichtig ist, in dem Sinne, dass man sich mit Geschwister nicht streitet, man Geschwistern nicht schlägt oder an den Haaren zieht (Keller und Gummerum 2003: 108). Aus den Gruppendiskussionen geht eher hervor, dass es wichtig ist, zu wissen, dass die Familie zu dir steht, auch wenn man mal so was macht.

Schauen wir uns noch einmal das Fragment KW46 2AA: 413-418 (siehe vorhin) an. Dieses Fragment ist ein schönes Beispiel dafür, zu zeigen, dass Kinder aufgrund eigener Erfahrungen erinnerte oder erlebte Empfindungen auf die Figuren im Kinderbuch projizieren und diese Erfahrungen mit in die Interpretation einfließen. Ergänzend möchte ich noch ein Fragment aus der vierten Klasse berücksichtigen, weil es diesen Punkt nachdrücklich hervorhebt. Die Gruppe A der vierten Klasse ist die einzige Gruppe, in der die Idee vorgebracht wird, dass Ole sich in Anna verliebt hat. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass Verliebtheit zu der Zeit, als wir das Buch *Ole will kein Niemand sein* lesen⁵⁴², großes Thema in der Klasse ist. Dadurch, dass dieses Thema in der Lebenswelt der Kinder einen Platz einzunehmen beginnt, und die Erfahrungen der Kinder stark bewegt, kann die Geschichte *Ole will kein Niemand sein* in diesem Zusammenhang gelesen werden und Bedeutung bekommen.

X3: Er ist in sie verliebt

D.G.: Er liebt sie meinst du?

Y3. Nein!

X3: Ja er (...)

[...]

D.G.: Ist jeder damit einverstanden oder hat jemand ne andere Idee darüber?

Manche Kinder: Ja!

⁵⁴² Eine Woche bevor dieses Interview stattfand, wurde ein Briefchen herumgegeben, worauf ein Herzchen stand mit zwei Namen aus der Klasse, und ein Briefchen mit Sex und den gleichen Namen. Viele Kinder unterhalten sich über Verliebtheit und es wird viel geflüstert und gekichert.

Manche Kinder: Nee!

D.G.: Dann sag mal, was ihr darüber denkt

X2: Ja, also Ole liebt Anna aber Anna liebt dann nicht so Ole weil: dass weiß ich jetzt nicht so weil habe ich jetzt nicht im Sinn behalten und aber

Y6: Eh!

D.G.: Dann gib mal weiter

Y6: Also, ich finde, dass die beiden also dass der Ole nicht in die Anna verliebt ist ich finde einfach nur, sie sind ganz normale Freunde:

D.G.: Du meinst, die sind normale Freunde?

Y6: Ja

D.G.: Sag auch mal, warum.

2

D.G.: Warum meinst du, dass die Freunde sind, woran hast du das gesehen?

2

[...]

Y4: Ich habe das daran gemerkt irgendwie, dass er nicht, dass er nicht in die Anna verliebt ist, weil er hat ja manchmal auch so ganz neidisch in seinem Sinn über die geredet, dass die immer, dass Anna immer Anna ist und dass Ole dann Elo ist und so und was, das fand er dann schlimm.

D.G.: Hm.

[...]

Y5: Ich glaube nicht euchm dass die Anna euchm seine Freundin ist oder euchm praktisch seine Schwester ist

X1: Echt?

D.G.: Du denkst sie sind Geschwister?

X3: Dass denk ich aber nicht!

Y3: Eh!

D.G.: Kannst du auch noch mal sagen warum du das denkst?

X3: Das ist ganz und gar nicht so.

Y5: So halt eben (er ist nicht verliebt und so).

X3: Aber sie sind keine Geschwister.

X2: [lacht]

(KW41 4AA:179-299)

10.4.2.2 Persönlich, selbstgewählt, symmetrisch/asymmetrisch

Indirekt betonen die Kinder der zweiten bis vierten Klasse, dass man selber seine Beziehung mit Freunden aussucht, obwohl die Freundschaft dann einfach passiert: Man spielt miteinander, merkt, dass es schön ist und man ist befreundet (Einzelinterview 2AA Y2). Mehrere Kinder betonen, dass man mit jedem befreundet sein kann, wenn man das will (z.B. Einzelinterview 3AB X1). Die Einschränkung "wenn man das will" deutet zum einen darauf hin, dass auch für Kinder Freundschaft selbstgewählt ist. Zum anderen zeigt es, dass Freundschaft als eine besondere und persönliche Beziehung aufgefasst wird, die man dann doch nicht mit jedermann hat, sondern nur mit bestimmten Personen.

Freundschaft wird von ziemlich vielen Kindern nicht unbedingt als symmetrisch und wechselseitig gesehen, wie es in den folgenden Fragmenten zum Ausdruck gebracht wird von X1 und Y3 und von Y2:

D.G.: Hm. Und wieso kann das sein das der eine von anderem Freund sein? Muss man da nicht beide voneinander Freund sein?

?: Nee

X1: Hm nee muss nicht.

D.G.: Oder kann man_, nee?

X1: Nee.

D.G.: Kannst du n bisschen erklären?

X1: Also eh nee.

D.G.: Y3

X1: Der eine will Freund sein und läuft dem andren immer hinter her und der andre wills nicht

D.G.: Hm.

X2: [Gemurmel]

Y3: Oder wenn man den anderen getroffen hat und die sich unterhalten haben und ähm wenn der eine den anderen nett findet und der eine den anderen aber nicht so richtig mag, dann und ähm der mit dem Freund sein will aber der nicht mit dem

(KW02 3AA: 431-457)

D.G.: Euchm würdest du sagen, die beiden sind Freunde?

Y2: Ja

D.G.: Kannst du mir auch nochmal sagen warum?

Y2: euchm *6* weil ich glaub, dass das Schaf die Freundschaft geschlossen hat

D.G.: Hm, und das Schaf hat die Freundschaft geschlossen, nicht der Wolf?

Y2: Ja

D.G.: Hm kannst du mir auch nochmal sagen, woran du das gesehen hast, dass das Schaf war das, Freundschaft geschlossen hat?

Y2: Weil der Wolf das Schaf zuerst fressen wollte

(Einzelinterview 2AA Y2: 53-61)

Dass man gerne mit jemandem befreundet sein möchte und dieses Gefühl von Freundschaft für jemanden hegt, reicht für viele Kinder erst einmal aus zu behaupten, dass man ein Freund ist von der Person, die man mag. Dennoch machen die Kinder hier schon einen Unterschied mit echten Freunden, wo die Freundschaft wechselseitig verläuft.

10.4.2.3 Alter und Geschlecht der Freunde

Alter und Geschlecht sind für jüngere Kinder, so bestätigen auch meine Ergebnisse, wichtige Aspekte in der Freundschaft⁵⁴³. In vielen der geführten Diskussionen in der zweiten und dritten Klasse kommt hervor, dass Kinder die Kategorien Alter und Geschlecht in ihre Überlegungen mit einbeziehen und die Interpretation der Beziehung beeinflussen.

⁵⁴³ Vgl. Michalek und Schönknecht 2004: 35: Fast alle Kinder, die befragt wurden, haben Freunde desselben Geschlechts (nur 2 Kinder nicht).

Alter und Geschlecht spielen aber nicht nur in Freundschaft eine wichtige Rolle. Die Kinder schauen bei jeder Geschichte, wie alt die Protagonisten sind, wie sie gekleidet sind, etc.

In den Diskussionen über *Ole will kein Niemand sein* wird in fast allen Gruppen angemerkt, dass Anna größer ist als Ole, etwas, was mir zunächst nicht aufgefallen oder als nicht wichtig erschienen war, dennoch in der Zeichnungen deutlich zu sehen ist.



Abbildung 16: *Ole will kein Niemand sein*: 9
Illustrationen von Dieter Konsek
© Arena Verlag GmbH, Würzburg

Die Kinder interpretieren Annas Größer-sein als Älter-sein und es ist eine Erklärung dafür, warum sie immer auf Ole zeigt und ihn auf diese Weise bestimmt (KW41 2AB: 15, KW 41 3AB: 906-916, KW 41 4AB: 719-847). In der Gruppe 2AB wird das Alter von Ole und Anna diskutiert und auch hier wird deutlich, dass für die Kinder Anna die ältere ist (KW46 2AB: 530-585). Dass Anna älter ist, wird als Begründung dafür angegeben, warum Anna nicht an die Dinge glaubt, von denen Ole erzählt, dass sie in der Höhle sind.

D.G.: meint ihr die Anna denkt auch das die Sachen in der Höhle sind?

Y4: nein

D.G.: nein?

Y4: nein, die ist doch viel älter

D.G.: die Anna?

Y4: [nickt]

D.G.: und darum weiß sie dass das da nicht drinne sein kann?

Y4: [nickt]

(KW45 2AA: 571-581).

Wie wichtig dieser Aspekt ist, kann noch einmal aufgezeigt werden anhand der folgenden Inhaltsangabe, die Y2 im Einzelinterview über das Buch macht. Dass Anna älter ist als Ole, ist das erste, was sie erwähnt.

D.G.: Hm, kannst du mir nochmal ein bisschen darüber erzählen

Y2: Also euchm die Anna war älter

D.G.: Hm, kannst du mir auch mal sagen, wieso du das gesehen hast? Oder woran du das gesehn hast?

Y2: euchm das ham wir also als die bei der Höhle waren

D.G.: Hm

Y2: Da wurde dann erzählt, euchm, dass die Anna zwar älter ist, aber trotzdem genauso viel Angst hat

(Einzelinterview 2AA Y2: 232-239).

Dazu wird von mehreren Kindern angemerkt, dass Anna aussieht wie ein Junge (z.B. KW 41 3AB: 219-233, Einzelinterview 2AA Y2: 314-32). Das Bestimmen des Geschlechtes der Protagonisten scheint den Kindern in der zweiten und dritten Klasse sehr wichtig. Wenn sie über eine Figur sprechen, wollen sie immer genau wissen, ob es ein Mädchen oder ein Junge ist. Als Beispiel kann hier X4 zitiert werden: "Weil, der hat ja so gehandelt als wär es richtig ja befreundet halt oder ja, nee, ich weiß ja gar nicht ob das ne sie ist oder" (KW02 3AB: 606-607). Daraufhin wird über das Geschlecht vom Schaf diskutiert. Im Verlauf des Gesprächs wird diese Diskussion noch einmal aufgenommen, als folgende Zeichnung betrachtet wird:



Abbildung 17: Schaf fürs Leben: 30

Aus: Maritgen Matter, Anke Faust, *Schaf fürs Leben*, 2003, Oetinger Verlag

Da Schaf auf diesem Bild abgebildet ist mit einem Rock, Wolf mit einer Hose, entscheiden die Kinder, dass Schaf ein Mädchen ist und Wolf ein Junge. Aus diese und weiteren Äußerungen der Kinder kann man ableiten, dass die Kinder die androgyne Darstellung von Mädchen⁵⁴⁴ verwerfen und abweisen. Die Kinder verlangen eine ihren Vorstellungen entsprechende mädchen- und jungenadäquate Darstellung. Die zunehmende Entpolarisierung oder Annäherung der Geschlechtsrollen im Kinderbuch (Schilcher 2001: 55) wird von den Kindern auf bildlicher Ebene also wahrgenommen, nicht aber begrüßt. Sowohl Mädchen als Jungen wenden traditionelle geschlechtsspezifische Muster an, auf deren Basis sie Abweichungen komisch und lächerlich finden. Über folgendes Bild unterhielten sich die Kinder in der Gruppe 3AB ziemlich lange, und sie machten sich über Ulf's Aussehen lustig weil es so mädchenhaft war (rote Lippen, lange Locken).

⁵⁴⁴ Schilcher (Schilcher 2001: 53) zeigt in ihrer Untersuchung, dass die androgyne Darstellung von Mädchen sich zum Teil in den vorhandenen Illustrationen widerspiegelt. Sie stellt fest, dass sich oft nicht aus der Zeichnung schließen lässt, ob ein Junge oder ein Mädchen abgebildet ist.



Abbildung 18: Kannst du pfeifen, Johanna?: 33

Der Beeinflussungsversuch von Seiten der Erwachsenen stößt mithin, so kann man zusammenfassend festhalten, zunächst bei den Kindern auf Zurückweisung.

Wenden wir uns noch einmal den Diskussionen über dem Buch *Ole will kein Niemand sein* zu. Zu vermuten ist, dass aufgrund von Annas Größersein, sowie durch die gemischt geschlechtliche Beziehung von ziemlich vielen Kindern angenommen wird, dass Ole und Anna Geschwister sind. Das Geschlecht der Protagonisten spielt weiter eine wichtige Rolle, um Annas Verhalten zu erklären. Als Beispiel ein Gruppendiskussionsfragment aus der zweiten Klasse:

Y4: Dass die Anna ihn vielleicht ihn ä:rgert

D.G.: Das die Anna ihm vielleicht ärgert. Warum meinst du dass die Anna ihm ärgert?

Y4: Keine Ahnung [zieht die Schultern hoch]

X1 :Aja, weil er ein Junge ist. Kein Wunder, das sieht man doch ganz deutlich!

D.G.: Gibst du mal weiter bitte

Y1: Das sieht man!

(KW41 2AA: 490-500)

Anna bestimmt Ole, so manche Erklärungen der Kinder, weil sie größer/älter ist und/oder weil sie ein Mädchen und Ole ein Junge ist.

Interessant sind in diesem Rahmen noch zwei Äußerungen aus zwei der Einzelinterviews. Sowohl bei X1 als bei X4 (beide Kinder waren Teilnehmer der Gruppe 3AB) gelangt das Gespräch beim Aspekt des Alters in Freundschaftsbeziehungen. X4 sagt im Zusammenhang mit dem Buches *Kannst du pfeifen, Johanna?*, dass Alter keine Rolle für Freundschaft spielt. Gleichzeitig betont X4, dass er selber nicht mit einer älteren Person befreundet sein möchte/könnte.

D.G.: Man kann also auch mit älteren Leuten befreundet sein?

X4: Ja

D.G.: Die müssen nicht in deinem Alter sein?

X4: Nee; aber ich mach sowas (nicht auf mein Alter) (...) [murmelt immer leiser werdend]

(Einzelinterview 3AB X4: 190-212)

Auch X1 meint, dass Alter eigentlich nicht von Belang ist.

X1: Hm. Ja und dann ä:h, hat der so, was der Opa von äh Ulf, glaub ich, also alles macht und äh, ja dann macht der andere Opa das auch äh. Ja äh, ja dann werden die sozusagen Verwandte, obwohl dies noch nicht so richtig sind.

D. G.: Hm.

X1: Ja, eigentlich gute Freunde.

D. G.: Eigentlich gute Freunde. Eher als sozusagen Verwandte.

X1: Ja, ich glaube, das Buch soll sagen äh, dass man auch mit Älteren äh, Freunde werden kann. Älteren Leute.

D. G.: Hm. Und was ist deine Meinung dazu?

X1: Kamann, nja, also, ich find das schon gut.

D. G.: Hm. Was ist gut dran meinst du?

X1: Also erstens, dass äh, dass es zeigt, dass egal wie groß man ist und welches Alter, dass man sich, also dass man Freunde haben kann, mit jedem.

D. G.: Hm.

(Einzelninterview 3AB X1: 190-212)

X1 bewertet es als positiv sich mit älteren Kindern zu befreunden, weil man dann nicht einsam zu sein braucht. Wie er im weiteren Verlauf des Interviews sagt, ist es demnach gut, weil es nützlich ist, sich mit jedem befreunden zu können, denn Sich-einsam-Fühlen ist ein schlechtes Gefühl. X1 betont mehrmals stark: "Also eigentlich kann ich mich jedem anfreunden", vieles im Interview deutet darauf hin, dass er dies nur tun würde, wenn er es selber bräuchte. Seine Motivation, sich mit jedem anzufreunden, ist also egozentrisch motiviert. Wie X4 geht seine Präferenz nach gleichaltrigen Freunden.

10.4.3 Motive, Erwartungen, Konflikte

Motive und Erwartungen. Kinder⁵⁴⁵ sind in der Lage Annahmen darüber zu entwickeln, woran man erkennt, dass zwei Personen miteinander befreundet sind; sie repräsentieren Indikatoren, an denen sie Freunde und Nicht-Freunde erkennen können und umschreiben, was sie an einem Freund schätzen und was sie von ihm erwarten. Dabei fällt auf, dass es den Kindern zuerst schwer fällt, genauer zu beschreiben, woran man erkennen kann, dass Protagonisten im Buch befreundet sind. Sehr häufig wird das Erkennen von Freundschaft erst einmal daran festgemacht, dass die Protagonisten viel miteinander machen und zusammen sind. Die momentane physische Interaktion wird erst einmal betont. Sehr oft wird ein zeitlicher Aspekt hinzugefügt. Angemerkt wird dann von den Kindern, dass die Protagonisten Freude sind, weil sie OFT Sachen zusammen machen, dass sie sich schon LANGE kennen⁵⁴⁶. Auch von manchen Kindern in der zweiten Klasse (Siehe z.B. KW41 2AB: 520-526) wird Freundschaft als eine stabile, zeitlich überdauernde Beziehung gekennzeichnet (siehe auch

⁵⁴⁵ Da nie alle Kinder sich zu einem bestimmten Thema äußern, treffen alle Aussagen, die im Verlauf der Ergebnisdarstellung gemacht werden, auf die Kinder zu, die sich zu diesem Thema geäußert haben. Feststellungen und Generalisierungen für alle Kinder, die an der Diskussionen teilgenommen haben, können nicht gemacht werden.

⁵⁴⁶ Vgl. z.B. über die fünf Freunde: "Sie gehen gut miteinander um, denn sie sind gute Freunde und kennen sich lange" (Zettel aus der Diskussion KW16 4AA)

weiter)⁵⁴⁷. Im Verlauf der Diskussion werden psychische Merkmale charakterisiert. Anders als Valtin (Valtin 1991: 58), die in ihrer Untersuchung feststellt, dass von den Achtjährigen kaum Bezug auf Sympathie oder emotionale Faktoren als Motiv der Freundschaft genommen wird, erwähnen auch die Zweitklässler meiner Untersuchung psychische Eigenschaften und Besonderheiten der freundschaftliche Beziehung.

Die Kinder in der zweiten Klasse erkennen Freunde daran, dass sie viele Dinge zusammen machen, dass sie Gemeinsames unternehmen und nett und lieb zueinander sind. Als Begründungen, dass Ole und Anna, Berra und Nils, Wolf und Schaf Freunde sind, werden in den Interviews in der zweiten Klasse folgende Argumente gegeben: Sie streiten sich manchmal, sie sind vielleicht an den gleichen Tag geboren (KW41 2AB: 532, 542), das Ende mit der Sonne (KW46 2AB: 461ff), weil Schaf Wolfs Leben gerettet hat (KW04 2AA: 142f), die mögen sich, die haben sich lieb, die sind nett zu einander (KW06 2AA: 199-203), etc.. Der Freund wird im Wesentlichen, wie es auch Valtin feststellt (Valtin 1991: 56-57) als Gesellschafter, Unterhalter und Helfer gesehen, aber auch seine psychischen Eigenschaften, nämlich dass er lieb und nett ist, werden von den Kindern betont.

In der dritten Klasse meinen fast alle Kinder der Gruppe A, dass Ole und Anna Freunde sind, weil sie die ganze Zeit zusammen sind, und sie alles zusammen machen, und das von Anfang an (KW41 3AA: 408). Viele Kinder aus der B-Gruppe meinen, dass sie keine Freunde sein können, weil "er findet die Anna ja auch ein bisschen blöd" (KW41 3AB: 643). Manche Kinder bringen ein, dass sie doch fast befreundet sein müssen, weil sie ja mit einander reden. Anna und Ole können Freunde werden, dass geht aber nur "wenn die Anna nicht mehr so fies zu ihm ist und keine böse Sachen über ihr denkt" (KW41 3AB: 15). Bei manchen Kindern der dritten Klasse gewinnt die Freundschaftsbeziehung also eine neue Qualität: Nicht nur harmonische gemeinsame Spielaktivitäten und gegenseitiges Helfen, sondern auch Gespräche, Austausch, emotionale Unterstützung und psychische Nähe werden für eine freundschaftliche Beziehung als wichtig erachtet (Vgl. Valtin 1991: 77). Dies gilt für noch mehr Kinder der vierten Klasse. Ziemlich viele Kinder der vierten Klasse benennen in Bezug auf *Ole will kein Niemand sein* Faktoren der Dominanz und Beziehungsprobleme, d.h. Verletzungen des Gleichrangigkeitsprinzips und der bestehenden Verpflichtung zu Loyalität, die eine wirkliche Freundschaft zwischen Ole und Anna im Wege stehen. In den Diskussionen der vierten Klasse deuten sich auch in meiner Untersuchung bei Kindern in der Vorpubertät indirekt geschlechterspezifische Unterschiede an: Während Mädchen die Kommunikation und emotionale Unterstützung betonen, wird von den Jungen vor allem das solidarische Verhalten als wichtig erachtet.

Die vorliegende Motive und Erwartungen, die Kinder für Freundschaft in Bezug auf die Bücher ausarbeiten, belegen zum einen, dass sich das Denken der Kinder über

⁵⁴⁷ Vgl. Selmans Model: Erst auf der dritten Stufe (+/- 9-15 Jahre) begreifen Kinder Freundschaft als eine beständige Beziehung.

Freundschaftsbeziehungen im Laufe des Grundschulalters ändert: Abhängig von der Entwicklungsstufe werden im gleichen Buch andere Aspekte betont, benannt und erkannt. Andererseits lassen die Ergebnisse die Schlussfolgerung zu, dass Kinder in der Lage sind, neue Aspekte und neue Konzepte in den Büchern zu entdecken und das auch auszudrücken. Wenn man die Aussagen der Kinder mit den bestehenden Untersuchungen vergleicht, so kann man feststellen, dass das Lesen von Geschichten und Büchern qualitative Veränderungen der Sichtweisen und Deutungsmuster hervorbringen *kann* (es geht hier aber auf keinen Fall um eine Notwendigkeit).

"Freunde sind nicht wichtig". Nur einmal, während all der Gruppendiskussionen, behauptet ein Junge aus der zweiten Klasse, dass er gar keine Freunde braucht. Diese Position nimmt er ein in einer Diskussion über das Buch *Kannst du pfeifen, Johanna?* (KW05 2AA: Gedächtnisprotokoll; die Aufnahme dieser Gruppendiskussion ist leider verloren gegangen). Die Diskussion fängt damit an, dass X3 anmerkt, dass Berra Geld von seinem Opa bekommt, beispielsweise um Geld bei seinem Opa nachfragt. Einige Kinder finden dies ganz komisch und finden Berra frech. Daraufhin entwickelt sich zwischen den Kindern eine sehr lebhaft, intensive und selbstläufige Diskussion darüber, ob man Geld braucht oder nicht. Plötzlich meint X5, dass er nur seine Eltern und Geld und vielleicht seinen Hamster braucht, sonst nichts. Viele Kinder sind empört und erschrocken. Sie reden auf X5 ein und versuchen, ihn davon zu überzeugen, dass Freunde ganz wichtig im Leben sind. Y2 bringt als Argument ein, dass es eine Welt geben könnte ohne Geld, in der man tauscht, was viel schöner sein würde. X6, X5s Freund, ist sehr erschrocken und enttäuscht. Er versucht X5 deutlich zu machen, dass sie doch Freunde sind, dass es sehr schön ist, wenn sie zusammen spielen. Viele Kinder meinen, dass es viel wichtigere Sachen als Geld gibt, wie z.B. Gesundheit, Spaß haben, die Eltern und Freundschaft. Vor allem Freundschaft wird häufig genannt und sehr betont. Y2 fragt X5, was man mit Geld tun soll, wenn man keine Freunde hat, denn Freunde kann man nicht kaufen. X5 bleibt aber stur bei seiner Meinung, was erstaunlich ist, da die ganze Gruppe auf ihn einredet.

Ich glaube nicht, dass für X5 Freunde ganz unwichtig waren. Er wollte, meiner Meinung nach, deutlich machen, dass Freunde für ihn nicht an erster Stelle stehen. In X5s Argumentation konnte man erkennen, dass er die Diskussion so aufgefasst hat, dass danach gesucht wird, was man unbedingt zum Überleben braucht. Und das war für X5 eben seinen Eltern und Geld. Nichtsdestotrotz ist es eigenartig und auffällig (im Vergleich mit den anderen Kindern), dass es für ihn gar nicht so wichtig war, einen Freund zu haben, vor allem auch, weil er immer die Anerkennung der Kinder gesucht hat und sich oft in der Gruppe aufgespielt hat⁵⁴⁸. Auch jemanden zum Spielen zu haben, war für X5 kein Argument: Das

⁵⁴⁸ Im Gespräch mit seiner Klassenlehrerin erfuhr ich, dass X5 oft solch abweichende Positionen einnimmt, teilweise um sich profilieren zu können und die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Bemerkenswert bleibt, dass er gar nicht darauf geachtet hat, wie traurig X6, sein bester Freund, von seinem Aussagen wurde und er die

kann er mit seinen Eltern, seinen Bruder und seinen Hamster (vgl. Valtin 1991: 57; auch Valtin berichtet über einen Jungen, der behauptet, es sei für ihn nicht wichtig einen Freund zu haben).

Streit und Konflikt. Im Gegensatz zu den Ergebnissen aus Valtins Untersuchung (Valtin 1991: 59), erwarten nicht so viele Kinder, dass der Freund nicht streitet⁵⁴⁹. In fast allen Gruppen der zweiten, dritten und vierten Klasse wird von manchen Kindern betont, dass Freunde sich auch manchmal streiten. Dem wird von den meisten Kindern nicht widersprochen, viele Kinder drücken ihre Zustimmung aus. Y1 aus der Gruppe 2AB sieht in dem gelegentlichen Streiten sogar einen Grund dafür, Ole und Anna als Freunde zu bezeichnen (vgl. Einzelinterview 3AA Y4: 90-98):

Y1: Ganz, ganz, ganz dicke Freunde.

D.G.: Du meinst ganz, ganz, ganz dicke Freunde

Y8: Ech

D.G: Kannst du mir auch mal sagen, warum?

Y1: weil: l: euchm weil sie sich vielleicht schon ganz lange kennen.

D.G: hm

Y8: He:!

Y1: Und weil sie sich manchmal streiten.

(KW41 2AB: 518-532)

Auch für Y3 ist Streiten kein Hindernis für Freundschaft, sondern sie bringt zum Ausdruck, dass Streiten zur Freundschaft dazu gehört.

Y4: Sie sind Freunde.

D.G: Du meinst schon auch dass sie Freunde sind?

Y4: Ja: das ist manchmal so dass sie sich strei:te:n.

D.G: Bei Freunde?

Y4: [nickt]

X1: Das gehört aber zum Leben dazu, streiten.

D.G: Hm.

Y3: Manchmal streiten sich auch Freunde.

D.G: X2 und X1, nee X5.

[Gelächter]

Y3: Der Ole und die Anna streiten sich auch manchmal, aber sonst sind sie ganz gut befreundet.

(KW41 4AB: 827-848)⁵⁵⁰

Perspektive der Beziehung gar nicht eingenommen hat. Die Befürchtung, seinem Freund wehzutun, kam gar nicht bei ihm auf. Das Vermeiden negativer Folgen für den Freund spielte in X5s Verhalten gar keine Rolle.

⁵⁴⁹ Auch Valtin (Valtin 1991: 103) deutet in ihrer Untersuchung, worin sie das Denken von Kindern über Streit und Konfliktlösung betrachtet, darauf hin, dass die meisten Kinder die Frage ob sie schon mal Streit mit einem Freund hatten bejahen und dies auch nicht so schlimm finden. Dies stimmt mit meinen Ergebnissen überein. Anders als bei Valtin, scheinen die Kinder, mit denen ich diskutiert habe, auch nicht zu erwarten, dass Freunde sich gar nicht streiten.

⁵⁵⁰ Vgl. auch (Einzelinterview 4AB X1: 5)

Im Gegensatz zu X1, der mit Y4 (siehe vorhergehendes Fragment) übereinstimmt und die Meinung vertritt, dass Streiten zum Leben dazu gehört,

D. G.: Und wieso ist Streit wichtig im Leben?

X1: Das weiß ich jetzt nicht genau. Kann ja nicht immer alles glatt laufen.

D. G.: Hm.

X1: Würde ja sonst *3* das geht irgendwie nicht, dass man nie Streit hat im Leben.

(Einzelinterview 4AB X1: 294-300)

kann man aus Y4s (KW41 4AB: 827-848) Aussage herauslesen, dass für sie Streiten und Freundschaft sich ausschließen⁵⁵¹.

Diese Feststellungen schließen sich eine ganze Reihe von Forschungsansätzen an, die den Zusammenhang von Freundschaft und Konfliktbewältigung andeuten. Freunde haben zwar ähnlich viele Konflikte wie Nichtfreunde, es gibt aber bedeutende Unterschiede in den Konfliktlösungsstrategien: Freunde lösen Konflikte auf eine Weise, die geeignet ist, ihre Beziehung aufrechtzuerhalten oder zu verbessern (Hartup 1996, Offenberger 1999: 40). Freunde tauschen überdies häufiger als Nichtfreunde wechselseitig ihre Sichtweisen aus und sie kritisieren offen gegenseitig ihre Meinungen (Azmitia und Montgomery 1993). Daraus lässt sich verstehen, warum Streit für Kinder zu Freundschaft gehören kann. Dadurch, dass Freunde ebenfalls in Konflikten vermehrt positive Emotionen austauschen und den Ausdruck negativer Emotionen kontrollieren (Newcomb und Bagwell 1995), und sie bemüht sind um die Aufrechterhaltung ihrer Beziehung (Salish 1991), werden Konflikte von Kindern im Rahmen einer Freundschaft nicht als nur negativ erfahren⁵⁵².

Als Ergänzung kann hier noch ein Fragment aus dem Einzelinterview mit Y4 angeführt werden:

D.G.: Kannst du auch sehen, dass die Freunde sein, wie die miteinander umgehen, wie gehen die miteinander um?

Y4: Also, manchmal @streiten sie sich halt auch @

D.G.: Hm

Y4: Weil man zu zweit eigentlich viel besser spielen kann als zu dritt oder zu viert weil, man sich da besser auf was einigen kann

D.G.: Hm

Y4: Und die halten aber trotzdem ganz gut zusammen und *3*

D.G.: Also Streiten gehört eigentlich auch zu Freundschaft dazu dann.

Y4: Hm

(Einzelinterview 3AA Y4: 90-98)

⁵⁵¹ Zum Vergleich dazu möchte ich noch einmal Y3s Aussage erwähnen, in der man genau das Gegenteil von Y3s Aussage vorfinden kann; in Y3s Aussage klingt deutlich mit, dass Streiten selbstverständlich zur Freundschaft dazu gehört.

Y3: Euchm: Ich streite auch manchmal mit meiner Schwester, aber ich habe sie immer noch lieb, aber euchm wenn wenn ich mich jetzt mit der Y1 streite, dann habe ich sie ja nicht lieb, ich habe sie ja nur gerne als Freundin. Aber lieb habe ich @sie ja nicht@
(KW10 3AA: 66-68)

⁵⁵² Dies heißt aber nicht, dass Konflikte in Freundschaftsbeziehungen immer positive Folgen haben müssen. Wenn soziale Konflikte nicht befriedigend bewältigt werden, können sich für Kinder, wie Offenberger (Offenberger 1999) betont, auch negative Folgen ergeben.

An diesem Fragment kann ebenfalls exemplarisch aufgezeigt werden, dass viele der untersuchten Kinder bei Konflikten in Freundschaften versuchen, die unterschiedlichen Perspektiven zu berücksichtigen. Aus ihren Überlegungen zu den Texten geht hervor, dass sie meinen, dass Freunde versuchen müssen ihre Aktivitäten und Standpunkte miteinander zu koordinieren und Kompromisse zu schließen (Offenberger 1999: 35). Dies entspricht Stufe 2 in Selmans Model (Selman 1984).

Das Freunden in Büchern sich nicht oder kaum streiten wird von mehreren Kinder angemerkt und kritisiert, dennoch geht aus ihren aussagen hervor, dass Nicht-Streiten als Ideal gilt.

10.4.4 Andersartigkeit und Unbestimmtheit, Veränderung und Machtunterschiede

Beim mündlichen Nacherzählen des Buchinhaltes durch die Kinder, stellt sich heraus, dass im Unterschied zu der zweiten und ziemlich vielen Kindern der dritten Klasse, die Kinder der vierten Klasse die widersprüchlich nebeneinander stehenden Gefühle erkennen, die in dem Buch *Ole will kein Niemand sein* in der Freundschaft von Ole und Anna zum Thema gemacht werden. Die Kinder der vierten Klasse benennen deutlich die unterschiedlichen Gefühle, mit denen Ole sich auseinandersetzt (das zeigen auch die Gruppendiskussionen über *Hodder der Nachtschwärmer*). Vor allem auch die Mädchen betonen in der Regel schon viel stärker das problemorientierte Thema, nämlich, dass die Freundschaft sich geändert hat, die Kinder der zweiten und dritten Klasse dagegen heben eher das handlungsorientierte Thema hervor, nämlich die Mutprobe in der Höhle (Vgl. Spinner 1995a: 89-90). Was nicht heißen will, dass das größere Interesse der Kinder aus der zweiten und dritten Klasse für die Handlung, nicht das innere Geschehen mit einschließt. Die meisten Kinder der zweiten und dritten Klasse aber verstehen das psychische Geschehen stärker als einen einheitlichen Zustand oder wie Spinner sagt "als lineare (eben der Handlung folgende) Entwicklung" und können weniger "das Ineinander und Nebeneinander verschiedener innerer Regungen nachvollziehen" (Spinner 1995a: 88).

Als Beispiel möchte ich dazu drei Gruppendiskussionsfragmente vergleichen, eins aus der zweiten Klasse

Y1: Sie waren schon Freunde als sie als sie in die Höhle reingegangen sind

D.G.: Dann waren sie auch schon Freunde, meinst du?

Y8: Aber sie sind noch viel bessere Freunde geworden

3

D.G.: Hat noch jemand ne etwas dazu zu sagen? *2* Sind sie jetzt bessere Freunde geworden meint ihr?

Kinder: Ja:!

D.G.: Und wieso ? Wodurch?

Y1: Wei:l *1* die jetzt zusammen in die Höhle gegangen sind und dann wieder zusammen (...)

(KW46 2AB: 465-481)

mit zwei aus der vierten Klasse

Y5: Ich wollte auch sagen, dass sie nett ist, aber manchmal findet der Ole sie auch *nicht* so nett (...)

Y5: Ja, die sind befreundet a:be:r, *2*

D.G.: Sie sind befreundet, aber

X4: Nichts aber

X2: Abadabadabada

X4: @lacht@

X2: @lacht@

D.G.: Kannst du's nicht umschreiben?

X2: Abadabadabada

D.G.: X2

Y5: „Nein“

Y3 W: Also sie sind *2* sie sind Freunde aba aber irgendwie auch keine Freunde

D.G.: Und was wieso merkst du das, dass die irgendwie auch keine Freunde sind? Oder warum denkst du irgendwie auch nicht? Kannst du das noch ein bisschen erklären?

X4: @lacht@

Y3 W: Weil sie, wenn die Anna ne Freundin von Ole wäre, dann würde sie nicht so über ihm bestimmen

(KW41 4AB: 761-816)

X1: Ich euchm ja: das Buch geht um Freundschaft, um: zwei Kinder die die Erfahrungen machen

(KW46 4AA: 619-620)

Wie die Kinder der zweiten Klasse urteilen auch manche Kinder der vierten Klasse, dass Ole und Anna während der Geschichte bessere Freunde geworden sind. Die meisten Kinder der vierten Klasse meinen aber, dass Ole und Anna erst durch die Geschichte Freunde wurden. Da, wo die Kinder der zweiten Klasse das Besser werden der Beziehung an der Vertiefung der Freundschaft festmachen, und die Freundschaft als ein einheitliches Geschehen interpretieren, deuten die Kinder der vierten Klasse dieses Besserwerden der Beziehung als das Entstehen einer "richtigen" Freundschaft, in dem Sinne, dass Ole und Anna mit den verschiedenen widersprüchlichen Gefühlen umzugehen lernen und sie besser verstehen lernen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass während des Grundschulalters die Möglichkeit entsteht, "unterschiedliche und auch konfligierende Gefühle einer Person in einer Situation nachzuvollziehen" (Keller 2001: 9; siehe auch Selman, 1984). Überdies sind die Kinder der vierten Klasse in der Lage Freundschaft als einen Prozess zu verstehen, wobei sich die Beziehung ändert, nicht nur in Quantität und Intensität sondern auch in Qualität.

Die Unbestimmtheit, die in *Ole will kein Niemand sein* eine bedeutende Rolle spielt (siehe dazu 3.2. Freundschaft, asymmetrisch und unbestimmt gedacht), wird von vielen Kindern der vierten Klasse erkannt und angesprochen, z.B. X3

X3: Das Buch, das geht darüber, dass halt auch der Ole, dass der auch immer Angst hat und dass er auch immer denkt, dass er was anderes ist wenn die Anna was anderes ist.

(KW46 4AA: 578-579)

oder X1

D.G.: Ist jemand die gleiche Meinung wie Y4? *2* Du darfst du denkst noch immer sie sind Geschwister?

X1: Habe ich zuerst gedacht

D.G.: Und jetzt

X1: Jetzt nicht mehr so

D.G.: Was denkst du jetzt Jojo

X1: Jetzt können sie alle sein

D.G.: Jetzt können sie alles Mögliche sein?

?: Jojo

X1: Entweder sie sind Geschwister oder sie waren schon Freunde. Genau

(KW46 4AA: 522-536)

In den Gruppendiskussionen über Hodder der Nachtschwärmer wird ebenfalls deutlich, dass die Kinder der vierten Klasse die Widersprüchlichkeit und Unbestimmtheit erkennen, nachvollziehen und aushalten können:

Y3: Weil der Herr (Mach)_ Also, weil, der will eigentlich nicht so richtig mit dem Hodder Freund sein, aber irgendwie auch schon. Dass der Hodder dann denkt, er mag den nicht, aber der Phillip mag den Hodder doch.

D.G.: Der mag den Hodder doch. Ihm. Und er kann's aber nicht zeigen?

Du hast auch gesagt, Y2, er weiß es nicht so.

Y2: Er weiß es nicht so gut.

(KW05 4AB: 423-434)

Krappman (Krappmann 1993) hat mit seiner Untersuchung zu Gleichaltrigen-Beziehungen gezeigt, dass diese durchaus durch ein Machtgefälle gekennzeichnet sind. Auch aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass Machtgefälle den Kindern in ihren Gleichaltrigen-Beziehungen nicht fremd sind. Auf dem Machtkampf und dem Zwang, die in *Ole will kein Niemand sein* dargestellt werden, reagieren die Kinder mit Selbstverständlichkeit, oder besser ausgedrückt: nicht erstaunt. Dass Anna auf Ole zeigt⁵⁵³ wird von vielen Kindern, bereits in der zweiten Klasse, so gedeutet, dass Anna Ole bestimmen will. In dem Buch wird Annas Zeigefinger häufig erwähnt, die Kinder erwähnen ihn genau so gerne. Sie können das Weisen mit dem Zeigefinger gut nachvollziehen, sie können auch nachempfinden, dass Ole sich dadurch nicht glücklich fühlt. In allen Klassen wird das Höhlenabenteuer teilweise als Mutprobe verstanden. Obwohl die Kinder es verurteilen, dass Anna, die selber Angst hat, Ole zwingt, in die Höhle reinzugehen, beurteilen sie es im Nachhinein als ein Zeichen der Freundschaft, dass Ole mit ihr in die Höhle geht (siehe z.B. die Gruppendiskussionen KW46 sowie die Einzelinterviews von X1 und Y3).

⁵⁵³ In allen Klassen hinterlässt der Zeigefinger einen großen Eindruck.

10.4.5 Ende der Freundschaft

Für diesen Abschnitt sind vor allem die Diskussionen über die Bücher *Schaf fürs Leben* und *Kannst du pfeifen, Johanna* von Interesse, weil in beiden Büchern die Nähe der Beziehung unterbrochen wird. In *Schaf fürs Leben* muss Wolf Schaf wegschicken, um es retten zu können und somit angedeutet wird, dass, wenn überhaupt, die Freundschaft nur über eine Distanz weiter bestehen kann. In *Kannst du pfeifen, Johanna?* stirbt Opa Nils.

Wenden wir uns erst den Äußerungen der Kinder über *Schaf fürs Leben* zu. In allen Gruppen wurden die Fragen diskutiert, ob Wolf und Schaf am Ende des Buches Freunde sind und bleiben können, auch wenn sie sich nicht mehr treffen können. Fast alle Kinder verstehen die Beziehung zwischen Wolf und Schaf am Ende als Freundschaft. Das Schaf Wolf gerettet hat und Wolf Schaf nicht frisst, weil er Schaf so nett findet und lieb gewonnen hat, weil sie gemeinsam so schöne Sachen erlebt haben, ist für die Kinder der Grund dafür anzunehmen, dass Schaf und Wolf sich befreundet haben. Über die Frage, ob die Freundschaft zwischen Wolf und Schaf weiterdauern kann, gehen die Meinungen auseinander. Die möchte ich gern am folgenden Interviewfragment diskutieren.

Y4: Also:, *5* ich glaub' schon, dass die sich noch sehen können, weil das Schaf kommt dann noch mal, den Wolf zu sehen.

D.G.: Und Du meinst nicht, dass das dann schief geht?

Y4: Nein.

D.G.: Nein! OK.

Y4: Aber, wenn der Wolf dann wieder zum Schaf sagt „geh weg, ich will dich nicht mehr sehen“ oder sowas,

X2: Dann würd' ich mich umbringen.

Y4: Weil er das Schaf eigentlich nicht auffressen will. Und:_

D.G.: Ja!

Y2: Eh! Wenn das Schaf dann ja wiederkommt – also ich glaub' auch, dass es kommt – und der Wolf wird schon riechen [schnuppert in die Luft], dass jemand kommt und dann würde er an die Tür stürmen und es vielleicht aufessen. Vielleicht nicht das Schaf, ein anderes.

D.G.: Also Du denkst, es ist sehr schwierig jetzt noch.

Y1: Der kennt es doch!

D.G.: Y1!

Y1: Ich glaub', dass der Wolf den Geruch noch hat. Weil Wölfe sind ja sozusagen Hunde. Die können doch auch den Geruch von Menschen aufnehmen. Deshalb würde der auch den Geruch vom Schaf aufnehmen. **Er riecht es und weiß ganz genau, dass es das Schaf ist.**

Y3: Y1, da hast Du Dich ein bisschen vertan, dass Wölfe Hunde sind, sondern Hunde sind Wölfe! Weil Hunde stammen von Wölfen ab.

Y2: Also ich glaub' nicht_ **Aber ich glaub' auch nicht, dass er wiederkommt. Weil, wenn er jetzt so einen anderen Freund oder sowas findet, dann denkt er vielleicht nicht mehr an den und dann erinnert er sich dann später - nach langer Zeit - nicht mehr an den und so.**

D.G.: Y1.

Y1: Ich hab' in Holland auch n Freund gefunden und an den erinnere ich mich noch.

Y2: Das sind Tiere, Y1! Kannst Du nicht mit Dir vergleichen.

Y1: Doch!

D.G.: Ihr meint doch!?

Y4: Man kann Tiere mit Menschen vergleichen, weil *5* ähm. Vielleicht stammen wir ja auch von Affen ab.

(...) [Es folgt eine Diskussion über den Unterschied zwischen Menschen und Tieren]

Y1: Wenn der ne Frau gefunden hätte und dann mit ihr Freundschaft geschlossen hätte, könnte er sich auch an die Freundschaft mit dem Schaf erinnern.

(...)

X3: Also, ich würde die Y1 sofort **erkennen**, wenn ich die, zufällig wenn ich groß bin, wieder treffe.

Y2: Nämlich an ihrer (Zickekarte).

Y3: Nee.

(KW04 3AB: 302-370)

Y4s Aussage "Ich glaub' schon, dass die sich noch sehen können, weil das Schaf kommt dann noch mal den Wolf zu sehen" findet man bei vielen Kindern. Die meisten Kinder sind darum bemüht, Lösungen zu bedenken, wie Wolf und Schaf sich dennoch treffen können, ohne dass es darauf hinaus läuft, dass Wolf Schaf frisst: sie können sich Briefe schreiben, sie können sich verabreden, wobei der Wolf dafür sorgt, dass er an dem Tag auf keinen Fall Hunger hat, etc. Sie versuchen mit andern Worten die Nähe partiell und/oder medial wieder herzustellen, um so das Fortdauern der Freundschaft zwischen Wolf und Schaf zu ermöglichen⁵⁵⁴.

Y2: Dass der Wolf und das Schaf Freunde sind, aber sie können sich nicht (...) und sehen.

D.G.: Aber sie können sich fast nie sehen. Und wie kommt das?

Y1: Wegen dem Wolf ist Fleischfresser.

D.G.: Weil der der Wolf Fleischfresser ist. Kann man dann Freunde sein, meint ihr, wenn man einander eigentlich nicht sehen kann?

Y3: Ja:.

D.G.: Aber_

Y2: Kann ich was_?

Y1: „Briefe.“ Briefe schicken. *Jeden* Tag!

X3: Einer steht da „ich esse dich“?

X4: „Genau“ [ganz leise]

X3: Weil der Brief das der_

(...)

Y1: (Ein) Brief schreiben und für einen Tag mal sich verabreden und spielen.

D.G.: Ihim. Und das geht? Für Wolf und Schaf, meinst du?

Y1: Ja.

(KW04 2AA: 333-363)

Andere Kinder sind eher skeptisch. Sie meinen, dass Schaf und Wolf zwar Freunde bleiben können, sich aber nicht mehr treffen werden. Ergänzend dazu hier noch Y4s Meinung:

D.G.: Genau ja und euchm ob sie jetzt noch Freunde sein können am Ende von der Geschichte, was meinst du?

Y4: Ja eigentlich schon, weil die ham sich ja jetzt eigentlich nicht gestritten.

⁵⁵⁴ Manche Kinder sind sehr darum bemüht, die Freundschaft fort dauern lassen zu können, weil sie sich so darüber freuen, dass Wolf es geschafft hat, Schaf nicht zu fressen. Viele Kinder, vor allem in der zweiten Klasse möchten unbedingt gerne wissen, wie die Geschichte weiter geht, sie fragen mich, ob es noch ein Buch gibt und sogar, ob ich ein Stück von dem Buch abgeschnitten habe (Gedächtnisprotokoll).

D.G.: Hm

Y4: Das Schaf wußte halt nur nicht mehr, was es jetzt machen sollte; das hat gedacht, jetzt lass ich den Wolf lieber erstmal allein.

D.G.: Hm, und wie wie meinst du kanns jetzt weitergehn mit Schaf und Wolf?

Y4: Naja, das Schaf lebt wieder da, wo der Wolf es geholt hat und der Wolf lebt wieder zuhause.

(...)

(Einzelinterview 3AA Y4: 167-175)

Y4 fasst diese Begegnung von Wolf und Schaf erst einmal als eine einmalige Begegnung auf, die sehr schön und intensiv war für beide Partner der Beziehung, die aber nicht weitergefahren werden kann/muss. Wie sie es selber sehr schön ausdrückt: "Naja, das Schaf lebt wieder da, wo der Wolf es geholt hat und der Wolf lebt wieder zuhause". Y4 interpretiert, so könnte man sagen, die Begegnung als ein ethisches Moment, als ein – mit Levinas gesprochen – Ausbrechen aus dem *il y a*, worin wir dann wieder verfallen. Y4 scheint keine Schwierigkeit damit zu haben zu akzeptieren, dass dieser Begegnung ein unverfügbares Moment innewohnt und nicht so einfach wieder herzustellen ist. Im Gegenteil, sie scheint sich sehr darüber zu freuen, dass die Begegnung zwischen Wolf und Schaf überhaupt stattfinden konnte⁵⁵⁵.

Manche Kinder, wie Y1 im Interviewfragment KW04 3AB: 302-370, meinen, dass Schaf sich einen anderen Freund suchen wird, oder einen anderen Freund treffen wird und auf diese Weise Wolf vergessen wird, was dann (wahrscheinlich) das Ende der Freundschaft bedeuten würde. Erinnerung spielt, wie nicht nur aus den Fragment KW04 3AB: 302-366 deutlich wird, bei den Kindern in Bezug auf Freundschaft eine große Rolle. So lange man sich an den Freund erinnern kann, kann die Freundschaft erhalten bleiben, weiter bestehen (Siehe auch die Ausführungen im Anschluss an die Gespräche über *Kannst du pfeifen, Johanna?*). Das Sich-erinnern bietet die Möglichkeit, den Freund nicht zu vergessen und den Freund später wieder zu erkennen. Erinnern wird von den Kindern einerseits aufgefasst als "denken an, sich beschäftigen mit", im Sinne, dass man auf kontrollierte Weise über die Vergangenheit verfügt und sie immer wieder aktualisieren kann, indem man sie herbeiruft. Andererseits ist für manche Kinder, wie z.B. für Y3 ("Wenn der ne Frau gefunden hätte und dann mit ihr Freundschaft geschlossen hätte, könnte er sich auch an die Freundschaft mit dem Schaf erinnern") Erinnerung auch ein Einbrechen, ein Eintreffen, worüber man nicht verfügt. Erinnern passiert dann plötzlich, unerwartet, indem jemand oder etwas mich an den Freund denken lässt, und den Freund wieder ins Gedächtnis ruft. Dabei hat das Erinnern für Kinder eine große bildhafte und emotionale Komponente. Wenn die Kinder über Sich-Erinnern sprechen, dann reden sie über Gefühle, über Dinge, die man erlebt hat und wieder vor Augen holen kann. Dazu noch einmal Y4.

⁵⁵⁵ Erst auf meine Nachfrage, sieht sie nach einem Zögern eine Möglichkeit, dass Wolf und Schaf sich noch mal wieder sehen.

Interessant ist, dass Y4s Sichtweise von vielen Seminarteilnehmern (des Seminars Children and Literature – Children in Literature, WS05/06) geteilt wird. Y4s Sichtweise ist mit andern Worten eine Sichtweise, die auch von vielen Erwachsenen an das Buch herangetragen wird.

D.G.: Euchm aber die könn dann auch Freunde sein, ohne dass sie einander jetzt noch sehn zum Beispiel?

Y4: Hm.

D.G.: Hm. Kannst du mir das nochmal ein bisschen erklären vielleicht?

Y4: *4* euchm @wie denn?@

D.G.: Wie das sein kann das man einander nicht sehn muss und trotzdem Freunde sein kann.

Y4: Also man erinnert sich dann halt manchmal, dass's sehr nett war und dann erinnert man sich dann an dieses Nirgendmer oder wie hieß @das Land@

D.G.: @ahja irgendwo@

Y4: @ups@ [D.G. und Y4 lachen]

D.G.: @ja genau@

Y4: Und da geht das Schaf vielleicht doch mal los und will irgendwo, euchm, halt suchen und dann trifft er den Wolf.

(Einzelinterview 3AA Y4: 179-191)

Von ziemlich vielen Kindern wird, so kann man ebenfalls hier zusammenfassend beschließen (siehe auch 10.4.3. Motive, Erwartungen, Konflikte), Freundschaft als eine zeitlich überdauernde Beziehung wechselseitiger Unterstützung begriffen, was mit dem Entwicklungsniveau Stufe 2 bei Keller und Stufe 3 bei Selman übereinstimmt. Anders als bei Valtin, die in ihrer Untersuchung feststellt, dass von Kindern das Wegziehen als der zweitwichtigste Grund für das Ende einer Freundschaft genannt wird, kann bei vielen von den von mir untersuchten Kindern in allen Klassen eher das Gegenteil festgestellt werden. Da, wo Valtin beobachtet hat, dass viele Kinder allein die Tatsache des Wegziehens als Grund für die Beendigung von Freundschaft ansehen/feststellen, bestätigen meine Gruppendiskussionen vielmehr die Aussage, dass Kinder prinzipiell in dem Wegziehen kein Hindernis sehen die Freundschaft weiter zu erleben, sicher nicht, wenn man sich nachher ab und zu wieder treffen kann. In diesem Zusammenhang ist Y3s Aussage interessant:

D.G.: Ähm, würdest du sagen, am Ende von der Geschichte sind Wolf und Schaf befreundet?

Y3.: Ja.

D.G.: Hm. Woran hast du das gemerkt?

Y3.: Ähm, warum ich, wa, wa, wann ich, woran ich das gemerkt hab? An Ende ist der Wolf doch weggegangen und dann is er doch wieder gekommen, oder

D.G.: Hm.

Y3: Und des heißt, des heißt, dass man jemanden vermisst, und dass man befreundet sein will.

(Einzelinterview 2AB Y3: 1)

Für Y3 ist das Gefühl des Vermissens, welches aus dem Wegziehen hervorgeht, ein Zeichen dafür, dass man befreundet ist.

Der Unterschied zu Valtins Ergebnissen kann sicherlich teilweise dadurch erklärt werden, dass die Kinder in den Gruppendiskussionen ihre Wünsche oder Bedürfnisse nach einer Geschichte mit gutem Ausgang in ihre Argumentation mit einfließen lassen. Dazu kann auch hier wieder daraufhin gewiesen werden, dass für Kinder eine Konsistenz zwischen moralischen Urteilen und Handlungen nicht absolut notwendig zu sein scheint. Moralisch urteilen viele Kinder in Bezug auf die Geschichte, dass das Auseinandergehen von Wolf und

Schaf nicht das Ende der Freundschaft bedeuten soll. Im realen Leben scheint die Distanz zwischen Freunden dennoch oft das Ende der Freundschaft zu bedeuten. Es sollte hier überdies noch einmal daraufhin gewiesen werden, dass es auch in meiner Untersuchung manche Kinder gibt, die die Distanz und das Wegziehen als Ende der Freundschaft betrachten.

Gleichlaufende Überlegungen können aus den Gesprächen über *Kannst du pfeifen, Johanna?* gezogen werden, was z.B. im folgenden Gruppendiskussionsfragment deutlich wird.

Y2: [flüstert vor sich] über gute Freunde oder so.

D.G.: Über?

Y1: Gute Freunde.

D.G.: Hm, erklär mir das mal ein bisschen mehr.

Y2: Also wa dass die Freunde werden und so und dann am Ende stirbt der ja der Opa und dann ...

Y1: Also ich

Y2: Das man sich auch von den Freunden trennen muss.

Y1: Das kommt jetzt drauf an, weil, euchm Freunde sind eigentlich, euchm, weil guck, der kriegt ja nen Opa und der stirbt dann; die Freun

Y2: Ja des

Y1: Euchm und wenn der den dann gestorben dann weint der ja und dann ist sein Freund neben ihm

Y2: Dass man sich manchmal auch trennen muss

Y1: Um dem um dem; um den ein bisschen zu trösten, z.B. wen der am Grab steht

Y2: Dass man sich auch euchm trennen muss von guten Freunden

D.G.: Das man sich trennen muss von guten Freunden?

Y2: "Ja"

D.G.: Und zwar von wem muss wem jetzt sich treffen in der Geschichte, trennen mein ich

Y2: Ja der Opa und der Dings der also der Enkelsohn

(...)

D.G.: Hm sind die dann trotzdem über den Tod noch Freunde?

Y2: Ja

Y1: Ja

D.G.: Wie funktioniert das?

Y1: Weil weil

Y2: Ja der denkt immer an den und so und die ham auch Erinnerungen und

Y1: Ja, weil, euchm, er weil, euchm der Freund von dem der hat dem ja, weil er hat nen Opa und der wollt ja nicht so euchm neidisch sein und dann hat der dem ist er halt mit dem ins euchm Altersheim und dann hat der dem nen opa geholt also

D.G.: Hm

(Kleingruppendiskussion 3AA Y2 und Y1: 90-129)

Obwohl Opa Nils am Ende des Buches stirbt und viele Kinder Nils Tod als Trennung der Freunde beschreiben, meinen sie dennoch, dass die Freundschaft in der Erinnerung bestehen bleibt. Als Beispiel hier Y3:

Y3: Dass, dass es Freunde wie bei n Schaf halt, Freunde fürs Leben, nicht ein Schaf fürs Leben, sondern Freunde fürs Leben.

D. G.: Hm, hm. Auch wenn der Opa jetzt gestorben ist, sind sie trotzdem

Y3: Hm, ja! Freunde.

D. G.: Kannst du mir noch mal erklären, wie das geht, wenn jemand gestorben ist, wie man trotzdem Freunde sein kann?

Y3: Also im Herz ist der, der gestorben ist

D. G.: Hm.

Y3: Der Geist, und man denkt an ihn, und dann kann man ja immer noch denken, dass, ähm, dass derjenige da ist.

(Einzelinterview 2AA Y3: 4)

Die Erinnerung spielt für die Kinder eine wichtige Rolle. Sie ermöglicht, nicht zu vergessen, was war und bietet die Möglichkeit, auch über den Tod an die Freundschaft zu denken. Y3 Gedanke: "und weil der irgendwie auch glücklich war, dass er den hatte" (KW08 2AB: 283-284) wird von mehreren Kindern zum Ausdruck gebracht.

In der zweiten und dritten Klasse erzählen ein paar Kinder über ihre eigenen Erfahrungen mit dem Tod eines Großelternteils, und wie die Oma und/oder der Opa dennoch "anwesend" ist. So fragt mich 2AB Y6 nach der Stunde: "Der Opa Nils ist jetzt auch im Himmel und schaut den Jungen zu oder?" (Gedächtnisprotokoll). Manche Kinder machen die Einschränkung, so z.B. auch X4 (siehe unten Einzelinterviewfragment 3AB X4), dass die Freundschaft "anders" oder "nicht mehr so richtig" da ist, weil man nichts mehr zusammen unternehmen kann. Und die meisten Kinder ergänzen ihre Aussagen damit, dass sie es traurig, schade, etc. finden, dass der Opa gestorben ist und sie jetzt nichts mehr zusammen unternehmen können, der Opa jetzt nicht weiß, dass Berra pfeifen kann, etc. Die Kinder sehen folglich einen qualitativen Unterschied zwischen einer Freundschaft, die gekennzeichnet ist durch Nähe und einer, bei der kein Kontakt mehr möglich ist.

Was in dem oben stehenden Kleingruppenfragment überdies deutlich wird, ist, dass viele Kinder sowohl die Trennung als auch das Vertiefen der Freundschaftsbeziehungen in der Geschichte wahrnehmen und als wichtig erachten, oder wie X4 es ausdrückt: "dass Freunde euchm bleiben und gehen können".

D.G.: Hm, kannst du das noch ein bisschen erklären?

X4: euchm *2*

D.G.: Wo bleiben die Freunde in dem Buch?

X4: *2* ja bessere Freunde halt als vorher.

D.G.: Die beiden Jungs, meinst du

X4: Ja

D.G.: Hm, wodurch denn sind die bessere Freunde geworden?

X4: euchm *3* weil (er) gesehn hat wie ein Opa so is; ja und dadurch sind se halt bessere Freunde geworden @lacht@.

D.G.: Hm, und kannst du mir nochmal ein bisschen mehr erklären, wo Freunde gehn im Buch?

X4: Zum Beispiel, wenn der Opa gestorben ist, dann geht er ja; oder

D.G.: Dann bleibt die Freundschaft nicht mehr bestehen, meinst du, wenn er dann gestorben ist?

X4: Ja dann ist er ja tot.

D.G.: Hm

X4: Aba dann kann man Blumen oder so zu dem Grab aber der ist halt weg

D.G.: Hm und dann ist die Freundschaft eig- die Freundschaft auch nicht mehr da meinst du?

X4: Ja also nich richtig

D.G.: Nicht richtig?

X4: Ne
 D.G.: Hm, Ja
 (Einzelinterview X4: 134-153)

10.4.6 Der Ideale Freund

Was den idealen Freund für Kinder ausmacht, wird am verständlichsten/deutlichsten in den Gesprächen über *Fünf Freunde als Retter in der Not*. Aus den Gesprächen mit den Kindern geht hervor, dass die fünf Freunde als eine Art Ideal fungieren. Dies hat sicherlich zum einen mit den Abenteuern und Erlebnissen zu tun, die die Freunde erfahren (welche für die Kinder sehr aufregend und spannend sind), andererseits scheint die Freundesgruppe selbst und wie sie miteinander umgehen auf große Begeisterung zu stoßen. Aus den Beiträgen der Kinder kann festgestellt werden, dass sie die fünf Freunde sehr positiv bewerten und die fünf Freunde ihren Vorstellungen, wie ein idealer Freund sein sollte, entsprechen.

Ein Interviewfragment aus der dritten Klasse⁵⁵⁶ kann hier als exemplarisch angeführt werden, um die Eigenschaften des Idealen Freundes zu beschreiben.

D.G.: Dann sag mir mal woran man merkt dass das Freunde sind
 Kinder: Eh! eh!
 Y6: Weil de zusammen spielen
 D.G.: Meldet euch mal!
 Y7: Weil die erleben zusammen Abenteuer
 X4: [macht Geräusche]
 X1: Erst die Jungs, dann die Mädchen
 X4: [macht Geräusche]
 Y6: Nein erst *ich*
 (...)
 Y4: Naja die halten halt zusammen und sind auch nett zu einander und erleben "zusammen Abenteuer und halten zusammen"
 D.G.: Kannst du ein Beispiel geben aus unserer Geschichte dass sie zusammen halten
 Y4: Ja
 D.G.: Kannst du mir ein Beispiel geben_
 Y4: Ja euchm: die streiten sich nicht und die beraten dann auch so zusammen so zusagen wann irgendwas zu tun ist
 Y6: Was? Braten?
 Kinder: @beraten@@
 Y4: Und sie sprechen zusammen und "schließen keinen aus"
 D.G.: Ihim

⁵⁵⁶ Vgl. einige Aussagen aus der Vorbereitung der Kinder aus der vierten Klasse für die Diskussion: "Sie gehen gut miteinander um. Sie haben Respekt für einander. Sie einigen sich auch schnell auf eine Sache" (Alex), "Sie akzeptieren sich und verstehen sich. Wenn sie streiten, vertragen sie sich sofort wieder. Sie machen sehr viel miteinander und erleben viele Abenteuer. Wenn jemand eine Meinung hat, wird sie sofort angenommen" (Y5), "Die fünf Freunde gehen gut miteinander um. Weil sie vieles zusammen machen. Und sie respektieren auch Mädchen" (Y3 Schon; auch X1 merkt an, dass die Mädchen respektiert werden).

Y7: Und_
(KW10 3AA: 5-30)

Ebenfalls aus den Einzelinterviews⁵⁵⁷ geht hervor, dass den fünf Freunden Werte wie Respekt, Fairness, Solidarität (machen alles zusammen, helfen einander), Toleranz, Treue, Verantwortung, Zuverlässigkeit, Aufmerksamkeit, Bescheidenheit (nicht angeberisch), Ehrlichkeit, Friedfertigkeit, Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit und Mut zugeschrieben werden, was als sehr positiv bewertet wird.

Auffallend ist auch hier wieder, dass die Kinder die traditionelle Rollenpatrone, die sehr deutlich in dem Buch zu Tage tritt, sehr positiv bewerten. Sowohl Jungen als Mädchen beurteilen die – paternalistische - besorgte Haltung der Jungen gegenüber den Mädchen als gut. Sie scheinen vor allem zu schätzen, dass sie die Mädchen respektieren, nicht über sie lachen und sie alles mitmachen lassen. An der "überlegenen" Haltung der Jungen scheinen die Mädchen sich nicht zu stören.

Gleichzeitig aber scheint für die Kinder eine Konsistenz zwischen moralischen Urteilen und Handlungen nicht absolut notwendig zu sein. Manche Kinder bringen zum Ausdruck, dass sie im realen Leben ein anderes Verhalten bevorzugen, insbesondere in ihrem Umgang mit Mädchen. Auch das Streiten gehört für ziemlich viele Kinder zu Freundschaft dazu, obwohl sie in Bezug auf die *Fünf Freunden* die Friedfertigkeit (womit hier das Nicht-streiten gemeint ist) als sehr positiv bewerten:

X1: Mal hier hin. Zuverlässig sein. Zuverlässig sein würd ich glaub ich auch hier hin tun.

D. G.: Hm.

X1: Weil die gegenseitig, (...) wenn einer das machen will, dann lassen sie den jetzt auch mal, die machen des sozusagen in ner Reihenfolge, oder irgendwie so.

D. G.: Hm.

X1: Die streiten sich nicht @deswegen@.

D. G.: Aha.

(Einzelinterview 4AB X1: 804-811)

Dies stimmt mit den Ergebnissen von Keller und Edelstein (Keller und Edelstein 1993, Keller 2001: 10, 2005: 9), Damon (Damon 1989) und Nunner-Winkler und Sodian überein (Nunner-Winkler und Sodian 1988). So stellte Keller in ihren Untersuchungen fest, dass, obwohl die jüngeren Kinder den Verpflichtungsaspekt in einem Freundschaftsdilemma sahen, sie dennoch die egoistischen Interessen bevorzugten. Damon beobachtete, dass Kinder die Perspektive anderer Personen in der Bewertung von gerechten Lösungen in einer Verteilungsfrage berücksichtigten. Im realen Verhalten suchten Kinder nach Lösungen welche sie selbst begünstigten.

⁵⁵⁷ Z.B. Einzelinterview 4AB X1: 554-588, 800-805; Einzelinterview 3AB X4: 308-312, 326-327, 363-374, 393-400; Einzelinterview 3AA Y4: 84-97.

10.4.7 Begründung und Bewertung der Handlungsentscheidungen und des Verhaltens der Protagonisten in Bezug auf Freundschaft

Wie bereits erwähnt folge ich in meiner Untersuchung Kellers Auffassung über die moralische Entwicklung als Entwicklung interpersonal-moralischer Sensibilität. Moralische Sensibilität umfasst dabei, Keller folgend (Keller 1996), nicht nur das Verständnis moralischer Regeln und Verpflichtungen, sondern auch das moralrelevante Verständnis von Personen und Beziehungen. In meiner Untersuchung wird das kindliche (moralische) Denken anhand von Kindergeschichten untersucht. In diesem Abschnitt gehe ich der Frage nach, wie die Kinder die Freundschaftssituation im Buch begreifen, welche Verpflichtungen, Interessen, Erwartungen und Gefühle sie bei der Beurteilung des Verhaltens der Protagonisten berücksichtigen, welche Handlungsentscheidungen sie spontan anbieten und beurteilen und wie sie diese begründen, welche Folgen sie für die Betroffenen antizipieren, etc.

10.4.7.1 Ole will kein Niemand sein

Wie schon erwähnt wurde, ist der Zeigefinger von Anna und die Tatsache, dass Anna auf Ole zeigt, wichtiger Gesprächsstoff (siehe 10.4.4. Andersartigkeit und Unbestimmtheit, Veränderung und Machtunterschiede). Viele Kinder interpretieren dieses Zeigen aus Oles Sicht als negativ. Ole fühlt sich unglücklich dadurch, er möchte auch gerne, dass das Zeigen aufhört.

X3: Also ich fand komisch, dass der Ole gedacht hat, dass er will, dass der Zeigefinger von der Anna abfällt.

D.G.: Was könnt er damit gemeint haben?

X4: [seuft]

X3: Dass sie ein bisschen netter ist

D.G.: Das sie ein bisschen netter ist? Gibst du noch mal weiter?

Y2: der ist doch noch gar nicht dran

X4: Also, ja, ja der die meint damit die meint damit, dass er, dass sie nicht immer zeigen soll, also sie soll nicht immer so zeigen. Sie soll damit aufhören.

Y3: Also, ich würde das auch sagen, dass sie, also dass sie nicht immer so auf den Ole zeigen soll, also drauf zeigen soll.

X4: genau

(KW41 3AB: 10)

Gleichzeitig wird dieses Verhalten von Anna von den meisten Kindern verurteilt. Das Zeigen wird von vielen Kindern verstanden als ein Bestimmen-wollen, Frech sein:

Y4: Also ich finde die Anna, also die Anna auch etwas frech, weil die eben so auf den Ole zeigt, also immer so, als ob er irgendwas Peinliches am Körper hat oder so.

D.G.: Wieso zeigt

Ich: Du meinst, dass sie so zeigt, um ihn zu als ob er etwas Peinliches am Körper hat?

Y4: Ja

D.G.: Hm

(...)

Y1: Dass die Anna auch auf ihm zeigt weil die euchm weil sie ihn ärgern will

[X3 und X4 streiten sich im Hintergrund]

X2: Ich habe noch was zu sagen

D.G.: Du meinst, dass sie auf ihn zeigt, weil sie ihn irgendwie ärgern will. Was will sie dann, dass der Ole macht?

Y1: Sie will sagen, ich bin besser als dich.

(...)

Y1: Er will es nicht, aber das nervt ihn immer so, wenn sie so auf ihn zeigt.

(KW41 4AA: 458-477)

Ein zweites Thema, dass in allen Klassen diskutiert wird, ist Angst. Zum Anfang hier X1 Worte:

X1: Eigentlich haben auch die Anna und der Otto euch der Ole was gemeinsam

D.G.: Was denn?

X1: Nämlich sie haben Angst in die Höhle zu gehen, weil die Anna will, dass der Otto zuerst reingeht, damit die weiß, ob da nichts drin ist.

(KW41 3AB: 893-898)

In Bezug auf Freundschaft werden dabei drei Aspekte angesprochen und diskutiert.

Erstens nehmen viele Kinder in allen Klassen den Standpunkt ein, dass es wichtig ist, zu seiner Angst zu stehen, anders formuliert: Ole soll ehrlich sein und sich und Anna seine Angst eingestehen.

D.G.: Hm *6* euchm was meinst du, will der, der das Buch geschrieben hat, uns mit der Geschichte erzählen?

Y2: Euchm dass man sagen muss, dass, wenn man Angst hat *1* und ehrlich sein soll

D.G.: Hm, kannst du das Ehrlich-sein noch ein bisschen erklären?

Y2: Euchm *1* also so, dass man euchm keine Ausreden sagt, sondern auch des Ehrliche sagt.

D.G.: Hm.

Y2: Was wirklich war und was man wirklich fühlt.

(Einzelinterview 2AA Y2: 257-264)

Dass Ole sich von Anna bestimmen lässt, und sich nicht traut zu sagen, dass er Angst hat, und nicht in die Höhle will, wird von sehr vielen Kindern kritisiert. Zum einen beruht die Kritik der Kinder aller Klassen darauf, dass Ole sich durch sein Schweigen und dadurch, dass er keine Widerrede bietet alles mit sich machen lässt, er nicht für sich aufkommt, er lieber feige ist als Anna zu sagen wie er sich fühlt. Zum andern weisen die Kinder aus der dritten Klasse darauf hin, dass er auf diese Weise Anna anlügt, was ein Verstoß ist gegen die Norm, dass man seine Freunde nicht anlügen soll (allgemein nicht lügen soll), eine Norm, die für die meisten Kinder der dritten Klasse großer Bedeutung hat.

Y2: Aber ich finde es blöd, dass er lügt, dass er aufs Klo muss.

[Gelächter]

(...)

D.G.: Weil er dann eigentlich ein bisschen feige ist, meinst du?*2* Kann mir_
 Y2: Er kann es ihr auch eigentlich sagen, dass er da nicht rein will
 D.G.: Genau, aber warum sagt er der Anna nicht, hat er der Anna eigentlich gesagt, dass er nicht rein will in der Höhle?
 X1: Nein!
 D.G.: Nein ne hat er nicht. Wieso hat er nicht gesagt. Ja, Y2.
 Y2: Weil er sich nicht traut, weil die Anna ihm vielleicht auslacht.
 Y4: Mmm!!!
 D.G.: Er traut sich nicht, weil die Anna ihm vielleicht auslacht.
 Y4: Weil er sonst betrügt! Weil er seine Freundin betrügt.
 (KW41 3AB: 589-618)

Die Kinder können Oles Lüge nachvollziehen: Ole hat Angst, dass Anna ihn auslacht, wie Y5 es ausdrückt: "Aber dann sagt er doch: Eih du bist ein A:ngstha:se:!" (KW45 2AA: 18-20). Dennoch gilt für die meisten Kinder, dass es ein Zeichen für Freundschaft ist, seine Schwächen gegenüber anderen preisgeben zu können.

D.G.: Sind sie jetzt befreundet geworden
 X4: Ja
 D.G.: Wie hat man das bemerkt, das sie wenn sie aus die Höhle kommen
 X4: [unterbricht D] ja weil da hat se gesagt: ja ich gib's ja zu und so also (...) irgendwie hat sie gesagt
 D.G.: Das sie
 X4: So in etwa
 D.G.: Was hat sie zugegeben?
 X4: Ja, dass sie auch schon ein bisschen Muffe hatte
 D.G.: Hm
 X4: Euchm, ja, das hat sie halt zugegeben
 (Einzelinterview 3AB X4: 182-192)

In den Antworten auf die Frage, was die Kinder machen würden, wenn Anna ihnen auftragen würde, in die Höhle zu gehen, stellt sich ebenfalls heraus, dass es für viele Kinder sehr wichtig ist, für sich selbst einzutreten, nicht feige zu sein, nicht alles mitzumachen. Vor allem die Mädchen, aber auch viele Jungen weisen daraufhin, dass Ole auch "nein" sagen könnte und dass Angst zu haben legitim ist, etwas, wofür man sich nicht schämen muss⁵⁵⁸.

D.G.: Was würdet_ Würdet ihr denn Angst haben, wenn ihr in die dunkle Höhle rein musst. Und sagt mal, was würdet ihr machen, wenn die Anna sagen würde, du, ja klar, du gehst jetzt in die dunkle Höhle?
 2

⁵⁵⁸ In dem Gespräch über Angst fällt in der Gruppe 2AA auf, dass es den Kindern erst einmal wichtig ist zu sagen, dass sie keine Angst haben würden an Oles und Annas Stelle. Sie formulieren Lösungen, wie man seine Angst bewältigen kann (eine Taschenlampe mitnehmen, schnell durchrennen, zusammen, nebeneinander reingehen (Siehe KW41 2AA: 886, KW41 2AA: 1046-1129). Auffallend ist, dass auch viele Mädchen die Angst erst einmal zurückweisen und dass die Jungen sich an dieser Stelle der Geschichte ihren Mut nicht realistisch sondern "phantastisch" beweisen möchten (z.B. mit dem Panzer durchfahren, etc.). Dies kommt in keiner anderen Gruppe so ausgesprochen vor. In den anderen Gruppen wird sofort von den Kindern gesagt, dass sie sich nicht auf Anna einlassen würden. Die Jungen drücken ihren Mut *realistisch* aus.

Y3: Ich mag das nicht, ich habe nämlich Angst.

D.G.: Du hast Angst, du würdest nicht in die dunkle Höhle rein.

Was würdest du dann der Anna sagen?

Y5: Anna, ich will nicht in die dunkle Höhle gehen.

D.G.: ja

Y8: Ich wollte da rein gehen, wenn es nicht so dunkel wäre.

Y1: Euchm:, Wenn die Anna sagen würde, ich müsse da rein

[...]

X1: Noch 5 Minuten

Y1: Dann würde ich sagen, Anna, das ist alles, weißt du was, gehe doch selber.

Y8: (...)

D.G.: „Hör jetzt mal zu“

Y1: Tz, wenn die Anna sagen würde, ich soll da rein, dann würde ich sagen Anna praktisch alles was du sagt, machst du, was, weil die Anna deutet selber auf jeder auf die anderen

[...]

X2: Wenn ich in die Höhle gegangen wär, dann hätte ich das gar nicht gemacht, dann wäre ich einfach weggelaufen.

[...]

Y1: Ich würde sagen, Anna ich geh da nicht rein

(KW45 2AA: 893-982)⁵⁵⁹

Dazu muss noch angemerkt werden, dass die meisten Kinder Annas Verhalten abweisen und negativ beurteilen, weil sie Ole genau das gebietet, wovor sie selber Angst hat. Die Kinder "durchschauen" Anna und weisen darauf hin, dass Anna eigentlich diejenige ist, die feige ist:

D.G.: Und warum nur ein bisschen?

Y2: Der ist der Ole

Y4: Als weil

Y2: Der Ole soll zuerst gehen, weil sie Angst hat

(KW41 2AA: 869-875)

Y3 W: Die Anna sagt wahrscheinlich, dass der Ole erst reingehen muss, weil sie sich nicht so recht traut.

D.G.: Die Anna traut sich selber nicht so recht. Und was wolltest du sagen?

(KW41 4AB: 947-9950)

Zweitens kann man, so die Meinung viele Kinder, gemeinsam mit Freunden die Angst überwinden. Dass Anna nicht draußen bleibt, sondern Ole hinterher geht, wird als Zeichen für Freundschaft gesehen.

(...)

⁵⁵⁹ Vgl.:

Y3: Ich wür:de: sagen, euchm ich habe Angst.

Ich: Du würdest nicht reingehen?

Y3 W: Ich würd sagen, ich würd sagen : Du Anna, ich habe Angst darein zu gehen, deshalb mache ich es nicht.

Y3: Also ich hätte auch gesagt, also nö tut mir leid, ich habe Angst. Du kannst ja auch zuerst, wenn du unbedingt rein willst.

(KW41 4AB: 965-973)

D. G.: Auch Angst hatte. Hm. Und du hast gesagt, die waren Freunde. Woran kann man das aus die Geschichte sehen?

X1: Weil die, zum Beispiel, also, zum Schluss sind die zusammen in die Höhle gegangen, oder so.

D. G.: Hm. Daran sieht man, dass die Freunde sind. Wieso?

X1: Ah weil äh, also da gibt es son Spruch, äh, Freund gehn durch dick und dünn.

D. G.: Hm. Hm.

X1: Der passt dazu.

D. G.: Ok. Was meinst du, will das Buch uns sagen oder welche Botschaft steckt da drin?

X1: Ooh. *15* Weiß ich nicht, was das uns sagen will. (...)

D. G.: Wenn du nix weißt, ist auch nicht schlimm.

X1: Dass man zusammen, ähm, stärker, stärker ist. Weil zum Beispiel, ja weil die gehen halt zusammen in die dunkle Höhle, alleine konnten dies nich hinkriegen, weil die Angst hatten und zusammen war halt ihre Mu:t stärker.

D. G.: Hm. Und was ist deine Meinung dazu?

X1: Ja, das ist also, ja das is, was des sagen soll, ist schon ziemlich gut, dass man zusammen stärker ist *2* (...) gut.

(Einzelinterview 3AB X1: 348-373)560

Da sie sich gegenseitig vertrauen, schaffen sie es, in die Höhle reinzugehen und auch wieder rauszukommen.

Y4: Wenn er vielleicht Freunde hat wenn er dann hat er vielleicht auch nicht so Angst. Wenn sie so zusammen reingehen

X1: Ame:ly:!

D.G.: wenn die so zusammen rein gingen ne

Y4: Aber die Anna oder wie die heißt, will ja, dass der Ole hineingeht. Sonst verlieren sie sich vielleicht

(KW45 2AA: 695-703)⁵⁶¹

Drittens wird die gemeinsame Erfahrung in die Höhle als Treue und Zusammenhalten eingeschätzt.

X1.: Treu sein. *5* Treu sein würd ich jetzt hier hin tun.

D. G.: Bei Ole und Anna?

X1: Ja, weil die sind sich gegenseitig treu. Machen sich Mut.

D. G.: Hm.

X1: Gegenseitig da, dann in der Höhle, wo, als sie sich verlaufen haben.

D. G.: Hm, hm.

(Einzelinterview 4AB X1: 765-775)

Y3: Was der uns damit erzählen will? Dass man zusammenhalten soll.

⁵⁶⁰ Vgl.

D. G.: Hm. Und wieso haben die sich angefreundet, oder woran hast du das gemerkt?

X1: Ja, weil, man hat da halt keinen Partner mehr, wenn man, wenn die so, dann geh ich jetzt meinen eigenen Weg oder so, denn zusammen ist das viel sicherer. Dann kann man mehr, würd ich sagen.

D. G.: Hm. Wenn man sich dann anfreundet, und das zusammen bewältigt?

X1: Hmja. Genau.

(Einzelinterview 4AB X1: 435-443)

Sowie Einzelinterview 2AB Y3: 330

⁵⁶¹ Siehe auch KW46 4AA: 636-651

D. G.: Hm.

Y3: Und egal, ob man groß, klein, dick, dünn is.

(Einzelinterview 2AB Y3: 330-334)

Anna lässt Ole nicht im Stich, sie folgt Ole in der Höhle. Als Anna sehr viel Angst bekommt, kann sie auch mit Ole rechnen. Dieses Helfen seitens Anna ist in dem Buch *Ole will kein Niemand* sehr sprachlich umschrieben: Ole steht auf dem Kopf und schreit Annas Namen, er versucht ihren Namen verkehrt herum auszusprechen, etc. Von manchen Kindern, vor allem in der zweiten Klasse, wird Oles Verhalten nicht wirklich als "helfen" verstanden (siehe z.B. Einzelinterview Y2: 10): Ole lässt Anna zwar nicht im Stich, wirklich etwas unternehmen, um ihr zu helfen, tut er aber auch nicht. Das Schreien wird in dem Fall nicht als Hilfe interpretiert. Den Kindern der dritten und vierten Klasse fällt es viel leichter, das Schreien und auf dem Kopf-stehen von Ole als helfen aufzufassen.

D.G.: *4* ham die einander dann geholfen?

X3: Der Ole hats versucht und dann hat er gedacht, wenn er sich auf den Kopf stellt und dann Anna ruft, dann hört die das vielleicht richtig und dann hat ers gemacht und dann hat dies auch nicht gehört irgendwie und dann hat er immer so was Komisches gedacht und dann hat er gedacht, wenn er sich normal hinstellt dann hört die das vielleicht richtig als Anna also, und dann hat er sich so was komisches gedacht, hat das dann auch versucht zu machen und so

(Einzelinterview 4AA X3: 157-163)⁵⁶²

Danach gefragt, wie sie in Ole Situation reagiert hätten, antworten die meisten Kinder, dass sie Anna getröstet, zum Lachen gebracht und aus der Höhle begleitet hätten. Manche Kinder hätten wie Ole gerufen, um feststellen zu können, wo Anna ist, einige Kinder behaupteten, sie hätten gar nichts gemacht oder hätten Anna gesagt, dass sie selber Schuld ist, weil sie es war, die reingehen wollte.

D.G.: Genau, Anna, er will Anna helfen und schreit. *2* Was hättet ihr dann gemacht, wenn ihr merkt, wenn ihr zu zweit in die Höhle gegangen wärt und ihr merkt, der andere fängt eigentlich an Angst zu haben. Was hättet ihr gemacht?

Y2: dann hätte ich euchm gesagt euchm: Na gut, komm, wir gehen raus.

X4: Ja, Aber_

X3: Ich wäre weiter gegangen.

D.G.: ja Y4

⁵⁶² Vgl.

D.G.: Was macht Ole, wenn er merkt, dass die Anna Angst hat. Habt ihr *das* rausgelesen?

Y4: "Er schreit" *1*

D.G.: er schreit_ Y2!

Y4: "um die Anna"

X1: Regelwächter!

Y4: "Und er will ihr helfen hilft"

D.G.: Und er will Y2 helfen?

Y4: "ja"

X4: Anna!

(KW45 3AB: 342-358)

Y4: Ich hätte euhm, ich hätte den anderen, der mit mir reingegangen ist, euchm die hätte ich dann getröstet und im Arm genommen.

D.G.: Du hättest sie getröstet?

Y4. Ja! (...)

1

D.G.: Meint ihr, der Ole hat die Anna auch getröstet

Y3: Nein!

X2: Doch ein bisschen

(KW45 3AB: 360-385)

10.4.7.2 Schaf fürs Leben

Aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass die Kinder folgende Aspekte der Geschichte lebendig und spontan diskutieren: Dass Schaf ahnungslos mit Wolf mitgeht, dass Wolf Schaf belügt und betrügt, dass Schaf Wolf rettet, dass Wolf Schaf nicht mehr essen kann und darf/soll.

Die Perspektive des Protagonisten Schafs einnehmend, wird einerseits von manchen Kindern, sowohl in der zweiten als auch in der dritten Klasse, anfangs das Verhalten von Schaf kritisiert und als dumm bezeichnet. Wie es X1 formuliert:

X1: Dass man mit fremden Leuten nicht weggehen soll

X3: Y1

D.G.: Was ist das, die Erfahrung, die das Schaf machen will?

X1: ja

D.G.: Dass man mit fremden Leuten nicht weggehen soll. Warum soll man das nicht?

X1: Ähm weil ä:hm: sonst wird man ja entführt!

(KW02 3AA: 594-604)⁵⁶³

Schaf sollte wissen, so die Kinder, dass man nicht mit Wölfen mitgehen darf, weil die für Schafe gefährlich, ja Feinde sind, so wie man auch selber nicht mit Fremden mitgehen darf. Die Kinder vergleichen hier ihre eigenen Erfahrungen mit der Situation von Schaf und übertragen die Normen, die für sie selber gelten. In Gruppe 3AB wird dabei die Einschränkung gemacht, dass Schaf vielleicht noch ein Kind ist und dies dadurch noch nicht wissen kann, es mit anderen Worten nichts dafür kann, dass es mit Wolf mitgeht⁵⁶⁴. X4 spricht überdies den Machtunterschied an, der durch das Nicht-Wissen von Schaf entsteht und welches Wolf ausnutzt:

⁵⁶³ Vgl. auch KW02 3AB: 637-650

Y: Das ist, wie wenn (...) mit einem Fremden (weggehen). (Man darf nie mit einem Fremden weggehen.)

D.G.: Genau!

Y: Deshalb gehen wir auch in diesen Kurs.

(KW02 2AA: 424-429)

Daraufhin zählen die Kinder auf, wer alles an dem Kurs teilnimmt und dass man im Kurs Selbstverteidigung lernt

⁵⁶⁴ Vgl. KW02 3AA: 306, 395 416, 421

X4: Ähm es gibt doch manchmal so das Sprichwort, Wissen ist *Macht*. Weil, dann weil dann ist ja eigentlich auch Wissen ist Macht. Weil wenn sie das jetzt gewusst hätte *2* dann wäre sie gar nicht mitgekommen, dann hätte sie sich sogar selber verteidigt. Dann hätte sie sich selbst nicht in so'n Schlamassel reingebracht.

X1: Ja (...) könnte Karate, Konfu, Haikaido

X4: Eh eh!

X4: So was meine ich nicht.

(KW02 3AB: 734-743)⁵⁶⁵

Andererseits verurteilen viele Kinder Wolfs Verhalten: Der tut, so die Kinder, als ob er ganz lieb ist, um so Schaf fressen zu können, mit anderen Worten, Wolf nutzt Schafs Dummheit und Unwissenheit aus:

Y1: Der der der Wolf ist netter zu dem gewesen, damit er damit er damit er das Schaf auch fressen kann.

X3: Eh

Y1: Sonst hätte er das nie geschafft.

D.G.: Sonst hätte er das nicht geschafft, hm.

Y1: Ja

D: Er hat es ja eh nicht gefressen

X4: Also ich finde das jetzt ein bisschen fies, weil das Schaf denkt, es hätte ja jetzt ein richtiger Freund

D.G.: Wieso denkt das Schaf das? Kannst du mir das sagen?

X4: Weil, der hat ja so gehandelt, als wär es richtig ja befreundet halt (...)

(KW02 3AB: 739-761)⁵⁶⁶

Was die Kinder vor allem empört ist, - wie es aus dem oben stehenden Fragment auch hervorgeht -, dass Wolf sich richtig ins Zeug legt, Schaf glauben zu lassen, dass er Schaf richtig mag, dass er mit Schafs Naivität und freundschaftlichen Gefühlen spielt. In der nächsten Diskussion kommt X4 noch einmal auf dieses Argument zu sprechen und vertieft es.

X4: Also, ich finde es auch ein bisschen blöd, weil der **macht ja so ne Freundschaft mit ihr** und die ist **gar nicht ehrlich gemeint**. Also der will ihr_ Der lockt die einfach nur so. Aber ich find' es dann vom Schaf toll, dass er ähm dem dann geholfen hat. Aber ich denk', die macht das auch wahrscheinlich nur, weil die das ja nicht weiß.

(KW03 3AB: 712-715)

Wolf tut nicht nur als ob er lieb und nett ist, er geht sogar eine Freundschaft mit Schaf ein, das aber nur aus Eigennutz (und ohne dass Schaf es weiß)!

Noch ein anderer Aspekt wird in dem Gruppendiskussionsfragment (KW03 3AB:621-627, 672-674) angesprochen: Viele Kinder schätzen, wie X4, sehr, dass Schaf Wolf dennoch vor dem Ertrinkungstod rettet. Ein Mädchen aus der zweiten Klasse drückt diese Wertschätzung sehr deutlich aus:

⁵⁶⁵ Im Verlauf der Diskussion wird X4's Argument von anderen Kindern aufgenommen und weiter durchdacht.

⁵⁶⁶ Siehe auch KW02 2AA: 429-447; KW02 2AB: 123-144, 279f; KW02 3AA: 306

Y3: Ich werd' niemals vergessen, wo der Wolf das (- ich lieb das sogar -), wo das Schaf dem Wolf geholfen hat.
(KW04 2AA: 316f)

Dabei bemerken die Kinder die Angst vom Schaf (weil es jetzt alleine im Dunkeln seinen Weg suchen muss) und die Kinder beachten sehr die fürsorgliche Art, mit der Schaf mit Wolf umgeht: sie beschreiben genau wie Schaf Wolf ins Bett legt, was Warmes kocht, Feuer macht, etc.

Die meisten Kinder in der dritten Klasse mutmaßen, dass Schaf Wolf aber nur rettet, weil sie davon ausgeht, dass Wolf ihr Freund ist. Danach gefragt, wie sie sich entscheiden würden, gehen viele Kinder in ihren Überlegungen vor allem von der Idee aus, wie auch Y2, dass es zu gefährlich ist den Wolf zu retten

Y2: Also ich würde keine Mund-zu-Mund-Beatmung machen, ich würde auch nicht dieses Dings da, Wasser austun, **das hätte ich nicht gemacht, weil das find' ich zu gefährlich**, wenn ich den Weg nicht (finde), wäre noch schlimmer.
(KW03 3AB: 601-603)

Sie antworten, dass sie Wolf nur retten würden, wenn sie sicher wüssten, dass er ihnen nichts tun würde. Ansonsten würden sie schnell weglaufen, Hilfe holen, aber selber nicht mehr zurückkommen, den Jäger holen (und Wolf umbringen lassen).

An diesem Punkt der Geschichte angelangt, betonen die Kinder, dass nun auch Wolf Schafs Freund geworden ist und seine Entscheidung Schaf zu retten (also: nicht zu fressen), wird im Hinblick auf die spezielle Qualität ihrer Beziehung reflektiert. Der Wolf, so die Kinder, kann Schaf nicht mehr essen, weil er gemischte Gefühle empfindet.

Y2: Ähm, ich würd_ Vielleicht schnuppert er ja das Schaf und will es auch essen und hätte er vielleicht auch. Dann sagt er zu dem, dass er gehen soll. Das_
D.G.: Noch jemand?
Y4: Und dass er, wenn er den dann halt isst, **dann hat er kein gutes Gefühl**.
D.G.: Und wenn er den isst, hat er kein gutes Gefühl? Ihim!
Y4: Deswegen schickt er den weg, dass er ihn halt dann nicht isst. Nicht mehr essen kann.
Y2: Der hat ja auch gesagt, so bald wie möglich soll er gehen.
D.G.: Ihim.
(KW04 3AB: 52-66)

Y2: Der Wolf hat_ ähm wollte *2* (...) weil er sein Leben gerettet hat.
D.G.: Weil er sein Leben gerettet hat, ja.
Y2: Und weil es jetzt endlich der Freund (war). Aber er (...)
(...)
X6: Also, das hat ihm leid getan. Wenn er_ **Das hat ihm Leid getan, wenn er das *1* wenn er das Schaf aufgefressen**
D.G.: Es hat ihm Leid getan, dass er das Schaf auffressen will. Und deswegen_
X6: Deswegen hat er das nicht_ hat er es gehen lassen.

D.G.: Hat es gehen lassen. Ihm.
 Gibst du weiter?
 (KW04 2AA: 70-95)

Grund für diese Gefühle ist die Tatsache, dass Wolf Schaf lieb gewonnen hat, dass er freundschaftliche Gefühle für ihn hegt. Wie Y4 es umschreibt: "*2* Also, weil zuerst da war des ja der *Feind* und dann euchm *2* der hatte halt ganz großen Hunger (...) und dann musste der das Schaf schon ganz schön lieb haben, das ers nicht gegessen hat" (Einzelinterview Y4). Die gemischten Gefühle werden von den Kindern nicht direkt als Schuldgefühle benannt, eher werden Umschreibungen wie "kein gutes Gefühl haben", "es tut ihm Leid" angeführt und Wolf wird ein Mitempfinden mit sich selbst und Schaf unterstellt, welches dann zur Antizipation negativer Gefühle bei Wolf führt.

Überdies wird von den meisten Kindern Wolfs Verhalten so gedeutet, dass er Schaf nicht mehr essen *kann*, was nachher zu Wolfs Entscheidung führt, dass er Schaf nicht mehr essen *will*. Noch einmal anders formuliert: Die Kinder drücken auf ihre Art aus, dass Wolfs Entscheidung nicht nur eine rationale ist, sondern emotional herbeigeführt wird: Wolfs freundschaftliche Gefühle gegenüber Schaf verhindern, ihm, Schaf was anzutun. Dass dies für manche Kinder ein entscheidender Punkt ist, bemerkt man zum Beispiel im folgenden Gruppendiskussionsfragment, worin X2 nach der richtigen Ausdrucksweise sucht:

X5: Ein (Geschehen) bei dieser Geschichte, der_ ein Mann war dat die macht Essen für den Wolf und da war die Schafdecke *2* die hat geschlafen.
 D.G.: Ihm.
 X2: Und die hat gesagt: „Ich darf das nicht essen.“
 D.G.: Ihm.
 Y2: Ich (ess) es nicht.
 X2: „Ich kann es nicht essen.“, mein' ich.
 (KW04 2AA: 367-378)⁵⁶⁷

Zugleich nehmen die Kinder ebenfalls eine Perspektive der Beziehung ein: Wolf kann Schaf aber nicht die Wahrheit sagen, denn dann könnte Schaf vielleicht Angst bekommen, denken, dass sie nicht länger mit Wolf befreundet sein möchte oder befreundet sein könnte. Die Kinder deuten also mit Wolfs Befürchtung an, dass der Freund (Schaf) die Freundschaft abbrechen könnte. Wolfs Antizipation der Folgen führt zu seiner "Lüge": Er sagt Schaf nicht die Wahrheit, sondern fordert Schaf auf zu gehen, weil er tödlich krank ist.

Y4: Also, der hat ihn halt_ das Schaf hat den Wolf auch gerettet und es hat ihn ans Feuer gelegt, damit es auftaut. Aber_ und dann hat_ Das Schaf wusste ja auch nicht, dass der den nach Hause gebracht hat. Den Wolf. Und der Wolf wusste das aber wahrscheinlich, weil er sein Haus wieder erkannt hat und sein Bett und so und da hat er zum Schaf gesagt „du sollst weggehen, weil“ aber er hat nicht gesagt warum, weil er sich nicht getraut hat und weil der Wolf ihn dann wahrscheinlich fressen wollte. Deswegen (...)
 (KW04 3AB: 31-36)

⁵⁶⁷ Vgl (KW04 2AB: 91-96): Auch hier werden die genauen Wortbedeutungen gesucht

D.G.: Genau. Und wieso kann er das jetzt nicht dem Schaf erzählen?

X: Weil der_

Y: Dann kriegt das Schaf Angst.

D.G.: Weil das Schaf dann Angst kriegt.

Y: „Ja.“ [ganz leise gesprochen]

(KW04 2AB: 104-112)

Nicht alle Kinder finden dieses Lügen moralisch richtig, sie können aber sehr gut nachvollziehen, warum der Wolf diese Lüge benutzt. Viele Kinder meinen auch, dass Wolf nicht wirklich eine andere Wahl hat, da sie die Möglichkeit, dass Schaf die Freundschaft aufrechterhalten würde, wenn sie die Wahrheit über Wolf wüsste, als sehr gering einschätzen.

Dass Wolf entscheidet, alles daran zu setzen, Schaf nicht zu fressen, Schaf dafür wegschickt, wird in der zweiten Klasse als "lieb", "nett", "gut" gedeutet:

Y5: „Also, der Wolf war eigentlich sehr lieb, weil er wollte nicht den Schaf aufessen, weil er da traurig wurde. Und wenn der (trauert lag dran) das der das Schaf essen wollte, aber der (...) dann hat er gesagt, na (...) wenn die Sonne scheint, sollst du weit wegrennen, bevor ich aufwache.“
[spricht sehr leise und scheu]

KW04 2AA: 40-43

X1: Ja, aber am Ende hat er (nämlich) ein gutes Herz.

D.G.: Ein gutes was

Y3: Herz.

D.G.: Herz?

Gibst du weiter (...)?

X1: Am Ende hat er ein gutes Herz.

(KW02 2AB: 152-161)

In der dritten Klasse wird eine differenziertere Argumentation geführt, die auf Normen aufbaut oder aufgebaut ist:

X4: Ich fände die (Sache) echt böse.

D.G.: Wenn er das Schaf jetzt noch aufessen würde?

X4: Ja.

D.G.: Weil?

X4: Denn er hatte so viel Spaß mit dem.

X1: Wenn er es jetzt noch auffr_

X4: Das wäre dann unfair!

Y2: Wenn er es jetzt noch aufessen würde, fände ich ja auch. Aber davor oder so, (...) aber jetzt, wenn er es dann isst, das finde ich dann richtig doof. Weil: *3* die sind jetzt gute Freunde geworden.

D.G.: Ihim.

Y4: Ich finde das auch doof, weil das Schaf hat ja den Wolf gerettet.

D.G.: Ihim!

Y1: Und wenn er es dann isst, ist es ja dann auch ungerecht, weil dann hat der Wolf ja nicht dem Schaf geholfen, wenn es auffrisst. Aber das Schaf hat dem Wolf geholfen.

(KW04 3AB: 153-178)

Aus diesem Gruppendiskussionsfragment geht hervor, dass bei den meisten Kindern der dritten Klasse die Einsicht vertreten wird, dass sich aus der Freundschaft (auch wenn sie anfänglich vorgetäuscht war) und aus der Tatsache, dass Schaf Wolf gerettet hat, bestimmte Verpflichtungen ergeben; es wäre moralisch falsch/unrichtig, ja ungerecht, ihnen nicht nachzukommen. Da Wolf sich auf Schaf eingelassen hat und er es lieb gewonnen hat, muss er Verantwortung übernehmen (siehe dazu auch das vorher schon erwähnte Diskussionsfragment KW04 3AB: 52-66)

Nicht die Tatsache, dass Wolf Schaf "rettet", sondern dass er ganz öffentlich dazu steht, wird ihm von vielen Kindern in der dritten Klasse hoch angerechnet. Hier z.B. Y4s Aussage:

Y4: Und das Schaf fand ich auch ganz (schön wunderY4ar) irgendwie, zuerst wussts gar nicht, aY4er als es den Wolf dann nach Hause geY4racht hat, das "fand ich eigentlich auch ganz schön" und ich fand den Traum gut.

D.G.: Den der Wolf gehaY4t hat?

Y4: Hm

D.G.: Was fands du gut daran?

Y4: Dass der dann durch den ganzen (Laden) ist des und geschrieen hat, dass er halt das Schaf nicht essen will

D.G.: Hm, wieso hat der Wolf eigentlich das Schaf dann nicht mehr gegessen am Ende?

Y4: Weil des Schaf euchm halt ganz nett zu dem war und der glauY4e ich einfach nicht geschafft hat des so dann de- dem Angst zu machen.

(Einzelinterview 3AA Y4: 142-152)⁵⁶⁸

Sowohl in der zweiten als in der dritten Klasse wird das Argument mit einbezogen, dass Wölfe Fleischesser sind (KW02 2AB: 7, KW04 2AA: 7, KW02 3AB: 16-18) und es für Wolf eigentlich natürlich ist Schafe zu fressen. Die Kinder drücken während der Diskussionen aus, dass sie es nicht radikal verurteilen würden, wenn Wolf Schaf am Anfang gefressen hätte, denn er ist hungrig und Schafe sind nun einmal Wolfs Essen. Obwohl ziemlich viele Kinder finden, dass Wölfe versuchen könnten Vegetarier zu werden, betonen sie auch: "Aber das ist ja für die ganz schwer, weil das ist ja für die natürlich" (KW02 3AB:10). Da sich Wolf aber auf sein Essen einlässt, mit seinem *Essen* etwas unternimmt, kann er sich, so manchen Kinder der dritten Klasse, nicht mehr dahinter verbergen, dass er Fleischesser ist.

X4: Nein, Freunde! Also weil die machen schon viel zusammen. Ich würde das nicht mit meinem Essen zusammen machen.

Gruppe: Iiih! [angeekelt]

Y4: Sowas wie ich mit dem Spaghetti und Pommes.

Gruppe: @[lachen]@

Y1: Mach das doch bei McDonald's!

Y3: Spaghetti und Pommes zu retten.

(KW03 3AB: 465-476)

⁵⁶⁸ Vgl. z.B. auch KW04 3AA: 84-86

Die Handlungsspielräume, die er benutzt hat, um Schaf glauben zu lassen, dass sie Freunde sind, muss er jetzt ausnutzen um Schaf zu retten. Noch einmal anders geschrieben: Die Kinder formulieren, dass Wolf die Wahl und die Verantwortung hat, sich für oder gegen Schaf zu entscheiden, und das aufgrund der Tatsache, dass er sich Schaf "von Angesicht zu Angesicht" zugewendet hat.

Zum Schluss lässt sich aufgrund der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews feststellen, dass viele Kinder von Schafs und Wolfs Verhalten fasziniert sind. Viele Kinder scheint die Unbestimmtheit, die bis zum Schluss in dem Buch durchgehalten wird, zu irritieren und gleichzeitig zu gefallen.

Y2: Ich finde die Geschichte interessant *1* und auch spannend und *3* fand es so spannend, dass der Wolf *3* den Schaf fast aufgefressen hat, aber der hat es nicht getan (KW04 2AA: 259f).

10.4.7.3 Kannst du pfeifen, Johanna?

In den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews über *Kannst du pfeifen, Johanna?* scheinen mir folgende Aspekte in Bezug auf Freundschaft bedeutsam zu sein: Die Beurteilung von Berras Idee, sich einen Opa auszusuchen und der von den Kindern betonten Norm, dass man nicht um Geld fragen soll.

Verschiedene Aspekte des sich-einen-Opa-Aussuchens werden von den Kindern in verschiedenen Klassen angerissen und/oder diskutiert.

In der ersten Klasse wird vor allem der Frage nachgegangen, ob man sich überhaupt einen Opa (aus)suchen kann. Das sich-einen-Opa-Aussuchen wird in der ersten Klasse am wenigsten problematisiert, die Frage wird hier auch nicht wirklich normativ diskutiert. Ein Auszug aus der Gruppendiskussion der Gruppe 1 AA:

D.G.: Wo könnte man einen Opa finden? Kann man einen Opa finden?

X4: In der Opastation

X1: Nein:!

D.G.: Du meinst nein Fer euchm X1, du meinst man kann kein_

X2: Doch! Ich weiß wo man einen

D.G.: Gleich, warum kann man keinen Opa finden meinst du?

X1: Weil euchm wenn man erst euchm weil dass sind ja die Eltern von den *1* Eltern von den Kindern und dann geht das ja gar nicht

D.G.: Weil das den Eltern *1* von den Eltern von den Kindern sind?

X1: Ja:

X4: Darum geht das ja gar nicht

X2: Aber guck_ Ich will

[X2 nimmt der Stab]

X2: Aber die Opas die wohnen in den Opa

D.G.: Wo wohnen die?

X2 die wohnen die wohnen nur bei Opas
 Y4: Was meinst du mit Opa
 Y7: Aber manche Opas leben auch ins Altersheim
 D.G.: Manche Opas leben auch ins Altersheim
 [...]

Y7: Man kann aber Opas finden
 DG: Du meinst man kann Opas finden, Y1?
 Y7: [nickt]
 D.G.: Wo kann man dann Opas finden? Oder wieso meinst du, dass man Opas finden kann? *2*
 Kannst du es noch ein bisschen erklären?
 2
 X1: Ich weiß es
 D.G.: Dann erklärst du mal, X1
 X1: Man kann nämlich Opas bestellen *1* in einem Katalog @lacht@
 D.G.: Kann man Opas bestellen in einem Katalog?
 X1: @Ja, im Katalog, für 1000 Euro@
 [Kinder lachen und wiederholen Opas kann man in Katalog bestellen]
 (KW15 1AA: 204-276)

Viele Kinder, so geht u.a. aus diesem Abschnitt hervor, finden die Idee, sich einen Opa zu suchen/auszuwählen gar nicht problematisch⁵⁶⁹. Auf der Opastation, im Altersheim, im Katalog, die Idee des Opafindens wird von den Kindern auf phantastischer Ebene weitergesponnen und lustig gefunden. Andererseits merken manche Kinder, wie X1⁵⁷⁰, parallel dazu an, dass Opas die Eltern der Eltern der Kinder sind, Verwandte also, und folglich kann man sich die nicht aussuchen. Dieses "realistische" Argument wird in den Diskussionen über *Kannst du pfeifen, Johanna?* öfters herangezogen, ebenfalls in der dritten Klasse:

X1: Jeder musste oder muss einen Opa haben.
 D.G.: Jeder muss einen Opa haben?
 X1: Oder musste.
 D.G.: Das schreib ich mir jetzt auch mal auf.
 Y3: Mein Opa ist tot!
 Y1: Meiner auch.
 Y4: Meine Oma ist tot.
 Y5: Ich hab nur noch eine Oma.
 D.G.: Kannst du auch mal sagen, X1, warum du meinst, dass jeder ein Opa haben muss?
 X1: Ja, weil von dem wurden doch die Eltern_ Von Oma und Opa wurden die Eltern geboren und dann_
 [lärm]
 D.G.: Wir hören jetzt X1 zu. X1 sagt, jeder muss ein Opa haben. Jetzt möchte ich mal wissen warum.
 X1: Weil die Eltern wurden ja von Oma und Opa geboren eigentlich nur von der Oma und deswegen muss jeder mal einen Opa gehabt haben.

⁵⁶⁹ Gleiches kann man für die zweite Klasse feststellen: Die Zweitklässler haben ebenfalls kein Problem damit, sich einen Opa zu suchen (Gedächtnisprotokoll KW05 2AA und 2AB).

⁵⁷⁰ Zum einen findet X1 realistisch gesehen die Idee unrealisierbar, zum andern findet er die Idee als Phantasie ganz lustig.

DG.: Irgendwann mal einen Opa gehabt haben. Ihm.
(KW50 3AA: 335-364)

Auffallend ist, dass in der dritten Klasse viel normativer diskutiert wird (und das von Anfang an). Manche Kinder finden es lustig, witzig, dass Berra den Mut hat, einfach im Altersheim reinzulaufen und sich einen Opa auszusuchen, die meisten Kinder sind darüber teilweise auch empört (sicher am Anfang der Geschichte). An dem folgenden Ausschnitt der Gruppendiskussionen über *Kannst du pfeifen*, Johanna möchte ich die aufgeführten Argumente rekonstruieren.

X2: Ich fand's **blöd**.
D.G.: Aber wir sagen jetzt nicht nur blöd oder schön oder gut oder nicht gut sondern auch warum.
Ja, X2? Also, ihr nennt jetzt auch mal nen Grund.
X2: Weil ich sie irgendwie komisch fand.
D.G.: Was fandest du **komisch**?
X2: **Mann kann sich ja nicht ein anderen Opa nehmen**.
D.G.: Du meinst, man kann sich nicht einfach einen Opa nehmen.
X2: Nee.
X3: Nein.
Y3: Stimmt ja auch.
Y4: Also ich fand's **witzig**.
D.G.: Also ich schreib jetzt mal auf, darüber müssten wir noch mal reden: „Man kann sich nicht einfach einen Opa nehmen“.
[...]
X1: **Opa klauen!**
Y4: Ja, klauen.
X3: Klauen hat er aber gerade gesagt.
D.G.: X1!
X1: Ach so, aber ich wollte ihm sagen, was er auch gemacht hat.
X2: Klauen.
Y3: Ja, jetzt ist's richtig.
Y4: **Also ich find's witzig, weil man kann sich ja wirklich nicht einfach so_ Geht man einfach ins Altersheim und man sagt „Hallo, ich bin dein Enkel“**
(KW50 3AA: 97-144)

Zwei Aussagen scheinen mir sehr bedeutsam und aufschlussreich. Zum einen verstehen die Kinder (und zwar die meisten) das Aussuchen eines Opas als klauen. Was meinen die Kinder aber mit klauen? Um dies besser verstehen zu können, kann noch ein Diskussionsfragment aus der Gruppe 3AB angezogen werden:

X4: Ja, und am Anfang hatte der noch keinen Opa, aber der hat sich eigentlich einen Opa **geangelt**.
Also, das ist, glaub' ich, nicht sein richtiger Opa.
D.G.: Und was meinst Du mit geangelt?
X4: Ja, dass er den so:_ Dass er eigentlich glaub ich **nicht ihm gehört**, weil wenn man einen Fisch angelt, der gehört ja eigentlich auch nicht ihm, sondern *2* halt seiner Mutter oder so.
D.G.: Ihm.
Wieso gehört dann der Fisch der Mutter? Weil die dabei ist?

X4: Nein, weil die Mutter den doch geboren hat. Nicht den Fischer.

D.G.: Die Fischmutter sozusagen?

X4: Ja, die Fischmutter hat_ und deswegen ist ein bisschen blöd, wenn halt dann so ein Fischer es fängt. Deswegen sag ich jetzt mal geangelt. Weil ich glaube, der gehört gar nicht richtig zu dem.

D.G.: Und Du denkst auch, dass dem Opa ein anderes Kind gehört?

X4: Ja. *2* Oder vielleicht hat er überhaupt keine Enkel. (...) Keine richtigen Enkel.

(KW49 3AB: 49-70)

Mehrere Sachen bringen die Kinder dazu, das Aussuchen eines Opas als "klauen" oder "angeln" aufzufassen. Erstens spielt die Tatsache, dass Nils "nicht sein richtiger Opa" ist, sondern "ein anderen Opa", eine große Rolle. Opa Nils gehört Berra nicht, deswegen kann er ihn auch nicht einfach so zum Opa nehmen. Prinzipiell nicht, weil man sich nicht nehmen soll was einem nicht gehört, und auch deswegen nicht, weil man dann vielleicht einem anderen Kind seinen Opa wegnimmt. Überdies weisen mehrere Kinder indirekt darauf hin, dass Opa Nils von Berra und Ulf in eine passive Rolle gedrückt wird, anders formuliert: Opa Nils wird nicht gefragt, ob er mit dem Plan von Berra und Ulf einverstanden ist, er wird nicht danach gefragt, ob er einen Enkel haben will. Der Enkel wird ihm sozusagen aufgezwungen. Zur Verdeutlichung:

X1: Darf man sich nicht einfach so einen Opa nehmen?

D.G.: Ja, da können wir jetzt noch mal drüber reden. Findet ihr alle, dass man sich nicht so einfach einen Opa nehmen kann?

Gruppe: Ja:

D.G.: Und warum?

Y4: Man kann ja nicht einfach so in ein Altersheim gehen, da, ich bin jetzt dein Enkel, bist jetzt mein Opa und wir unternehmen jetzt was zusammen oder so was.

D.G.: Weil?

Y4: (Als ob) das die Polizei wär.

D.G.: Als ob man die Polizei wäre?

Y4: Ja.

X3: Also man kann nicht einfach da hingehen und sagen, [stottert] Der Opa muss ja einen Enkel haben.

D.G.: Der Opa was?

X3: Muss keinen haben.

D.G.: Muss keinen Enkel haben?

X3: Nee.

(KW50 3AA: 251-280)⁵⁷¹

Zum anderen kann man dem Diskussionsfragment KW50 3AA: 97-144 (siehe vorhin) entnehmen, dass die Kinder Berras und Ulfs Unternehmen verurteilen mit den Worten: "Das kann man nicht machen" (oder so ähnlich). Berras und Ulfs Handeln/Verhalten wird demnach als eine Normverletzung gesehen. Welche Norm (oder welche Normen) werden hier nach Meinung der Kinder verletzt?

⁵⁷¹ Vgl. X4: Der will vielleicht gar keinen haben (KW8 2AB, S. 2-3).

X4 ist eines der wenigen Kinder der zweiten Klasse, der diesen Aspekt anspricht.

X2: Ich finds nur blöd, dass er den voll **angelogen** hat.
 D.G.: Das er ihn voll angelogen hat? Dass er_
 Y3: Hallo Opa [ironisch], ist er so reingestürmt und sagt, hallo Opa. [unglaublich]
 D.G.: Aber jetzt, wenn wir das Ende von der Geschichte wissen, denkt ihr dass der Nils zufrieden war und die Enkel auch? Oder meint ihr sie waren immer noch_
 Y6: Er war schon zufrieden, dass er jetzt ein Enkel hat.
 D.G.: Und ein Enkel? Oder Berra und Ulf? Waren die jetzt glücklich mit ihrem Opa?
 X3: Na ja...
 X1: Berra war (...) als er gestorben ist.
 D.G.: Als er gestorben ist.
Am Ende findet ihr noch immer, sie hätten den Opa nicht nehmen dürfen?
 Y4: (...)
 D.G.: Du schon. Dann sag mir mal warum.
 Y4: Ich mein, **dass kann man nicht machen.**
 D.G.: Du meinst das kann man nicht machen. Weil sie den angelogen haben?
 Y4: Also, wenn ich der Opa wär' dann fänd ich das eigentlich, wenn es ein netter Enkel wäre fänd ichs schon nicht so schlimm, **aber wenn das jetzt zum Beispiel so ein Enkel wäre wie die (Y5) dann hätt ich diesen nicht so gern.**
 (KW50 3AA: 284-314)

Die Norm, dass man nicht lügen soll, spielt, so wird aus obenstehendem Fragment deutlich, eine wichtige Rolle für die Kinder. Manche Kinder sind erst einmal sehr empört, dass Berra und Ulf Opa anlügen und ihn dazu auch noch ausnutzen. Zum einen wird das Anlügen prinzipiell kritisiert und verworfen (auch nachdem sie wissen, dass Berra, Ulf und Nils so gute Freunde werden, bleiben sie dabei das Lügen zu verurteilen), zum andern kommt für die Kinder noch hinzu, dass Nils selbst keine Wahlmöglichkeit geboten wird. Er selbst kann sich keinen Enkel aussuchen, den er gerne möchte, Opa Nils kann diese persönliche Beziehung nicht selber wählen, da er nicht gefragt wird, sondern der Enkel auf einmal da ist. Überdies bewerten die Kinder die Tatsache, dass die Jungen Nils Unwissen und Alter ausnutzen, negativ. In beiden Gruppen der Dritten Klasse gehen die meisten Kinder nämlich davon aus, wie auch aus untenstehendem Fragment hervorgeht, dass der Opa (sicherlich anfangs) glaubt, dass Berra sein wirklicher Enkel ist. Dass Berra und Ulf Nils bewusst im Ungewissen lassen, wird von vielen Kindern verurteilt.

Y4: Also, ich meine ähm [*2*], dass es gar nicht stimmt, dass der ein echter Opa ist, nur der Opa hat es gedacht, weil sie sich so ähnlich aussehen und weil die gesagt haben am Anfang „Opa“ und dann hat die (das gedacht ...) und das war (der Löffel).
 [...]
 Y2: Der Opa ist ja auch schon alt – also der Mann – ist ja schon alt und dann kann er ja auch_ dann denkt er wahrscheinlich, dass er der Opa von dem ist; weil er ja schon alt ist.
 (KW46 3AB: 206-228)

Manche sind (gleichzeitig) von Berras und Ulfs "Dreistigkeit" beeindruckt, und finden es witzig, dass Berra und Ulf gar keine Rücksicht nehmen auf die vorherrschenden Normen. Es

stellt sich also heraus, dass manche Kinder die Normverletzung als Grenzüberschreitung komisch/lustig finden.

Das Anlügen wird nicht nur in der dritten Klasse angesprochen. Einzelne Kinder in der zweiten Klasse sprechen dieses Thema ebenfalls an, sie situieren die Problematik aber nicht sosehr auf der prinzipiellen Ebene, sondern verweisen auf die emotionale Ebene. Wichtig ist darauf hinzuweisen, dass die meisten Kinder der zweiten Klasse X4's Meinung teilen, dass Opa merkt, dass Berra nicht sein Enkelkind ist, dennoch mitspielt, um Berra nicht zu enttäuschen (Gedächtnisprotokoll KW052AA und 2AB). Viele Kinder sehen auch die Möglichkeit, dass Berra zufällig seinen richtigen Opa gefunden hat. Y2 ist eine der wenigen die meint, dass Nils nicht wissen kann, ob Berra sein Enkelkind ist oder nicht (denn vielleicht hat er ja früher mal seinen Enkel gesehen aber dann war er noch ein Baby und jetzt sieht er vielleicht ganz anders aus) (Gedächtnisprotokoll KW052AA und 2AB).

Kommen wir zum Aspekt des Anlögens zurück. Dies wird von den Kindern der zweiten Klasse nicht direkt angesprochen. Keines der Kinder beschuldigt Berra und Ulf, Nils die Wahrheit vorzuenthalten. Stattdessen wird das Anlügen aus der Perspektive von Nils, also als Angelen werden, betrachtet und als Emotion der Traurigkeit ausgedrückt.

X2: Und dann haben sie Karten gespielt – dieser, na der (...) – **der Opa traurig geworden, weil er nicht wusste, dass das nicht sein richtiger Enkel ist.**

D.G.: Sag noch mal, bitte.

X2: Da haben sie Karten gespielt

D.G.: Ja.

X2: Und da ist der Opa da traurig geworden,

D.G.: Beim Karten spielen?

X2: **weil der wusste, dass das nicht sein richtiger Enkel ist.**

D.G.: Das es nicht seine richtige Enkel sind. Äh, Enkel sind. Enkel ist, weil das nur die eine Ihim.

Meinen die anderen das auch, dass der Opa traurig ist, weil das nicht sein richtiger Enkel ist?

Gruppe: Ja.

D.G.: Wieso ist er darum traurig? Kann mir das mal jemand erklären?

Y1: Vielleicht_ Ich weiß das, ich weiß das. **Vielleicht ist sein richtiger Enkel (bereits) To:d.**

D.G.: X1, umdrehen und sitzen, bitte!

Y1: Vielleicht ist sein richtiger Enkel tot.

[...]

D.G.: Ihim. Ist er nicht froh über den Enkel, den er da jetzt gekriegt hat? Oder der ihn ausgesucht hat?

X3: Doch.

D.G.: Doch? Wie hat man das gemerkt?

X4: Nee.

D.G.: Du meinst nicht? X4, erklär uns mal, wieso nicht?

X4: **Weil es nicht sein richtiger Enkel ist.**

D.G.: Weil es nicht sein richtiger ist. Und du meinst er will nur seinen richtigen haben?

X1: Nee, (...).

X2: Den richtigen.

X4: **Der will vielleicht gar keinen haben.**

D.G.: Ihim.

Y5: Iii. [eklig]

D.G.: Was ist?

Gibst du einmal weiter?

Y3: Also vielleicht hat er gedacht, dass [*2*] das sein Enkel war, aber dann hat er gemerkt, dass es nicht sein Enkel war.

(KW8 2AB: 53-130)

Als der Opa herausfindet, dass Berra nicht sein richtiges Enkelkind ist, fühlt er sich traurig. Aus dem Fragment wird deutlich, dass dieses Traurig-sein, nicht nur, aber auch mit dem Anlügen zutun hat: Das Herausfinden bzw. Feststellen, dass es doch nicht um sein Enkelkind geht macht ihn niedergedrückt. Dabei ist es eher diese Erkenntnis, dass es nicht so ist wie Nils es gedacht hat, die von den Kindern in den Blick genommen wird, als der Tatsache, dass die Jungen ihm was vorgemacht oder verschwiegen haben. Die Kinder verurteilen auf keinen Fall direkt was die Jungen mit Opa gemacht haben, sie beziehen nur Opas Perspektive in ihrer Argumentation mit ein. Diese Wertschätzung ist überdies bei (fast) allen Kindern situationsbedingt, besser formuliert nicht prinzipienbedingt. Wo die Kinder merken, dass Opa Nils, Berra und Ulf glücklich miteinander sind, macht es Opa, der Meinung der Kinder nach, nicht mehr so traurig, dass Berra nicht sein Enkelkind ist⁵⁷². Sie sind zwar nicht blutsverwandt, aber das macht eigentlich nichts. Sowohl die gute Zeit, die die Kinder mit Opa Nils verbringen, wird von den Kindern in den Blick genommen, als auch, dass Opa und Berra sich jetzt besser kennen.

D.G.: Was wollte ich jetzt noch fragen? Meint ihr, ist er inzwischen nicht mehr so traurig, dass Berra nicht sein echter Enkel ist?

Gruppe: Nei:n.

Y4: Der ist nicht mehr so traurig, er freut sich sogar, dass der so viel Zeit mit dem verbringt.

D.G.: Ihim.

Y4: Also, der ist nicht mehr traurig und er freut sich, dass er nicht mehr alleine ist und hat da viel Spaß mit denen.

D.G.: Aber die ist doch (...wasser). Ja [im Sinne von ich höre dir weiterhin zu].

Y4: Und [*4*] ansonsten haben die viel Spaß.

D.G.: Ihim.

3 (Murat/X4)

X1: Ähm, ich sag' der freut sich jetzt mehr, weil der sie halt besser kennt.

D.G.: Weil er sie jetzt besser kennt. OK.

Dann hören_ Ah, was wolltest du noch sagen?

Y2: Der alte Mann da freut sich, dass er ein Enkel hat, jetzt nen Enkel hat, weil sie so viel Spaß haben. [schüchtern, immer aufgeregter, wenn sie was sagt]

D.G.: Ihim. Weil sie so viel Spaß haben ist es jetzt schön.

X3: Ach, nee Mann, ej.

Y5: Und [*3*] und der freut sich, dass er jetzt endlich einen neuen Enkel hat

(KW6 2AB: 427-458)

⁵⁷² Manche Kinder meinen, dass Opa gar nicht mehr traurig ist, andere Kinder drücken indirekt aus, dass ein bisschen Traurigkeit bestehen bleibt: "ist nicht mehr so traurig", "der freut sich jetzt mehr".

Die Diskussionen über sich-einen-Opa-aussuchen führen erstens zu der Überlegung, dass das moralische Denken jüngerer Kinder nicht nur durch Autoritätshörigkeit oder strategisch-instrumentellen Austausch charakterisiert werden kann. In den Argumentationen der Kinder der dritten Klasse zum moralischen Urteil über Berras und Ulfs Verhalten (d.h. das Anlügen) kann man deutlich feststellen, dass die Furcht zur Strafe in ihrer Überlegungen keine (zentrale) Rolle spielt. Überdies nennen viele Kinder empathische Gründe im moralischen Urteil. Dies entspricht den Ergebnissen anderer Forschungen von Keller (Keller 1990, 2005: 8-9) und Turiel (Turiel 1983, 1998), die ebenfalls belegen, dass bereits jüngere Kinder eine Sammlung von Handlungsgründen und Rechtfertigungen ansprechen. Ihr moralisches Denken kann daher keinesfalls ausschließlich als sanktionsorientiert und strategisch-instrumentell gekennzeichnet werden.

Zweitens geht aus den soeben besprochenen Argumentationen der Kinder hervor, dass insbesondere bei den Kindern aus der ersten und auch noch der zweiten Klasse hedonistische Interessen von Bedeutung sind: Dass Berra und Ulf sich einen Opa suchen und ihm etwas "vorlügen", wird von den Kindern kaum problematisiert. Die Kinder sind in der Lage zwischen verschiedenen Perspektiven zu differenzieren und können Verständnis aufbringen für die Interessen, Erwartungen und Gefühle der unterschiedlichen Personen, es bleibt aber jeweils eine Perspektive dominant. Empathische Gründe werden schon genannt, sie nehmen im Entwicklungsverlauf deutlich zu: In der dritten Klasse fließt die Betroffenheit von Opa Nils mit in das moralische Urteil ein, die Mitempfindung mit Nils, der übergangen wird bei der ganzen Geschichte, führt zur Antizipation negativer Gefühle bei Nils (was teilweise auch schon in der zweiten Klasse festgestellt werden kann), und zur Verurteilung von Berras und Ulfs Handeln. Von den meisten Kindern werden sowohl die Folgen für die Protagonisten, für die anderen und die Beziehung reflektiert (Vgl. Keller 2001, 2005).

Dass Berra seinen Opa um Geld fragt wird von den Kindern in der Hälfte der Gruppen spontan angesprochen und in die Diskussion mit eingebracht. In den meisten Gruppen wird darüber sogar mehrmals an verschiedenen Stellen diskutiert; die Diskussionen sind lebhaft und intensiv.

In der ersten Klasse spreche ich selber das Thema an⁵⁷³. Die meisten Kinder erfahren die Tatsache, dass Berra seinen Opa um Geld fragt, nicht als Problem. Sie meinen, dass es gut, nett, lieb ist von dem Opa, dass er Geld gibt, aber dass es auch nicht nötig ist, dass er Berra Geld gibt, wie Y2 sagt: "Es ist sehr nett, aber es muss nicht sein" (KW15 1AB) oder Y6: "Es ist nicht nötig, aber wenn der Opa unbedingt will, dann ist das ok." (KW15 1AB). Aus den

⁵⁷³ Weil die Kinder das Thema selbst nicht erwähnen. Aus den Diskussionen mit den andern Gruppen erscheint es mir dennoch interessant mit den Kindern darüber zu reden. In der Gruppe 1AB (KW15) verläuft die Diskussion ganz mühsam, weil die Kinder mitbekommen haben, dass die andere Hälfte der Klasse 10 Minuten extra Pause bekommen hat und sie auch gerne in die Pause gehen würden.

Gesprächen geht hervor, dass die Kinder es schön finden, Geld zu bekommen oder schön finden würden, Geld zu bekommen, Hauptsache ist aber, dass man sich liebt.

D.G.: Hm. *2* Was haltet ihr davon, dass man Geld von seinem Opa fragt
 X1: Ich finde das gut
 D.G.: Das findest du gut
 Y4: ich nicht
 D.G.: Ist das bei dir auch so?
 X1: Nein, der Onkel Franz gibt uns immer was Geld *2*
 D.G.: Du hast gesagt?
 X1: Fünf Euro, oder so
 D.G.: Hm. Du hast gesagt, du findest das nicht gut, Julia euch Rebecca
 Y2: Euchm
 D.G.: Sagst du auch mal, wieso
 Y2: Y2
 D.G.: Oh, Y2 tschuldigung
 Y2: Euchm weil er dann am Ende kein Geld mehr haben
 Y4: Ich bin die Y4
 D.G.: Weil der Opa dann am Ende kein Geld mehr hat? *2* Wer kann noch was dazu sagen?
 [Viele Kinder rufen oder Schreien, X2 läuft rum]
 Y6: Ich denke auch nicht, dass das gut ist, dann wird er doch vielleicht arm, dann kann er nichts mehr kaufen, nichts mehr essen.
 D.G.: Wenn er immer Geld gibt?
 Y6: Der gibt mir immer nur ein Cent.
 D.G.: Hm.
 Y6: Das finde ich auch schon gut.
 D.G.: Hm.
 Y4: Mir gibt mein Opa immer 5
 X2: Immer?
 D.G.: Gibst du noch mal weiter?
 Y4: Frau Gillebeert
 [Viele Kinder reden darüber was sie von ihrem Opa an Geld kriegen]
 (KW15 1AA: 482-537)

Auffallend in diesem Fragment ist, dass manche Kinder sich Sorgen machen, dass der Opa arm wird, wenn er Berra zu viel Geld gibt. Dieses Argument wird auch in der zweiten und dritten Klasse angebracht. Überdies wird in fast allen Gruppen betont, wie hier auch, dass man auch mit wenig Geld zufrieden sein kann.

In der zweiten Klasse entsteht eine lange und heftige Diskussion über Geld, nachdem X6 angemerkt hat, dass Berra Geld von seinem Opa kriegt, beispielsweise um Geld bei seinem Opa fragt (siehe Gedächtnisprotokoll KW05 2AA und 2AB⁵⁷⁴). Für viele Kinder ist es merkwürdig, selber um Geld zu fragen, mehrere Kinder meinen auch, dass es eigentlich gar nicht so wichtig ist, Geld von seinem Opa zu bekommen, am schönsten ist es, wenn man

⁵⁷⁴ Leider ist die Aufnahme dieser beiden sehr interessanten Diskussionen wegen eines technischen Fehlers verloren gegangen. Das Gedächtnisprotokoll wurde gleich nach der Diskussion verfasst, nachdem der Fehler festgestellt wurde.

zusammen Sachen machen kann. Daraufhin weitet die Diskussion sich weiter aus: Viele Kinder meinen, dass es viel wichtigere Sachen als Geld gibt, wie z.B. Gesundheit, Spaß haben, die Eltern und Freundschaft. Vor allem Freundschaft wird häufig genannt. Als X5 als Antwort darauf seinen Standpunkt verteidigt, dass er nur seine Eltern, Geld und vielleicht seinen Hamster braucht, sonst nichts, sind die Kinder sehr empört (siehe auch weiter oben 10.4.3. Motive, Erwartungen, Konflikte). X6, X5s Freund, ist enttäuscht und versucht X5 deutlich zu machen, dass sie doch Freunde sind und dass Freunde auch ganz wichtig sind, aber X5 bleibt bei seiner Meinung. Y2 meint, dass man auch einen Welt haben kann ohne Geld, indem man täuscht, das würde viel schöner sein. Die meisten Kinder schließen sich diesem Standpunkt an. Viele Kinder meinen auch, dass man eigentlich kein Geld braucht und dass unsere Welt besser sein würde ohne Geld, dass Geldgier und Geld haben in unserer Gesellschaft auch ein Problem ist. Zum Schluss meint Y2 noch: Was soll man tun mit Geld, wenn man keine Freunde hat, Freunde kann man nicht kaufen.

In der dritten Klasse wird dieses Thema in der ersten Diskussion angesprochen.

Y2: Ich glaube nicht, dass der Ulf ihm immer die Wahrheit gesagt hat.

D.G.: Gibst du mal dem X1?

X1: Also, als ich gehört hab, dass der Berra Geld verlangt hat, also ich glaub' der ist geldsüchtig.

D.G.: Meinst du?

Jeramias: Ja

D.G.: Der ist gar nicht interessiert an den Opa meinst du?

X1: So zu sagen ungefähr.

X3: Der will nur Geld haben.

X1: Na ja, der will auch ein Opa haben, aber er will auch Geld von ihm haben so zu sagen.

D.G.: Ihim.

X3: Geldsüchtig wie Dagobert Duck.

Y2: Genau geldsüchtig.

X3: Der Dagobert Duck (ist geizig).

(X/Y): Geizig noch dazu!

Y4: Ich will noch mal was fragen! Warum heißt das Buch kannst du pfeifen Johanna?

(KW46 3AB: 91-121)

X1 äußert die Vermutung, dass Berra und Ulf Opa anlügen: sie erzählen Opa Nils, dass Ulfs Opa Ulf immer Geld gibt –obwohl dies nicht wahr ist- nur um ihm davon zu überzeugen, dass er ihnen auch Geld geben soll. Die Kinder verurteilen Ulf und Berra, weil sie Nils ausnutzen aus Geldgier. In eine weiteren Diskussion über Kannst du pfeifen Johanna wird dieses Geld fragen noch einmal länger diskutiert (siehe Anhang 11: KW49 3AB: 108-329). Am Anfang der Diskussion steht hier der Norm zentral, dass man nicht um Geld verlangen soll. Ulf und Berra werden verurteilt wegen des Verbrechens dieser Norm. Der Norm "dass man nicht um Geld fragen soll" wird jedoch differenziert diskutiert. Es werden Beispiele herangebracht um deutlich zu machen, dass es manchmal schon erlaubt es um Geld zu fragen, z.B. wenn die Eltern vergessen das Taschengeld zu geben, wenn man Geld ausleihen will, oder wenn man

den Opa "babysittet". Erneut wird hier die Meinung diskutiert, dass sie Opa Nils anlügen aus Geldgier und Angeberei. Freundschaft nur aus Nutzen, bezogen auf Geldgier und Angeberei, wird von den Kindern stark verurteilt⁵⁷⁵.

10.5 Zusammenfassung

Für die inhaltsorientierte Fragestellungen ergibt sich, dass Kinder das Thema Freundschaft nicht sehr häufig selbst ansprechen und lieber über andere Themen mit einander diskutieren. Nur wenn Freundschaft das (einzig) zentrale Thema des Buches ist, bringen sie es selber in die Diskussion mit ein. Freundschaft ist dennoch ein Thema, das die Kinder zu beschäftigen scheint und worüber sie sich viele Gedanken machen.

Im Hinblick auf das allgemeine Verständnis von Freundschaft bei den untersuchten Kindern, zeigen die Gruppendiskussionen, dass sich die Vorstellungen über Freundschafts- und Geschwisterbeziehungen im Grundschulalter verändern. Auffallend ist aber, dass viele Kinder der zweiten Klasse häufig schon Argumente des Entwicklungsniveaus zwei (in Kellers Modell) für Freundschaft anbringen (obwohl sie auf Basis ihres Alters allgemein noch auf der Entwicklungsstufe eins eingestuft werden). Die Darstellung intimer Freundschaften in Kinderbüchern beeinflusst also, im Sinne von Kohlberg⁵⁷⁶, die Weiterentwicklung des Freundschaftskonzepts der Kinder.

Kinder aus den Klassen zwei bis vier sprechen in der Freundschaftsbeziehung ein zeitliches Moment der Dauer der Interaktion an (dass man sich schon lange kennt). Die Koordination von Handlungen über die Zeit hinweg wird für die Zweitklässler, wie es z.B. auch Keller (Keller 1996: 215) festgestellt hat, ein Definitionskriterium für Beziehungen. In der

⁵⁷⁵ Vgl X1 (Einzelinterview X1: 4-5): Freundschaft aus nutzen bezogen auf Einsam sein wird von ihm akzeptiert.

⁵⁷⁶ Kohlberg hat in seinem Ansatz der Nachdruck darauf gelegt, dass der Erziehende die moralische Entwicklung eines Individuums fördern kann, indem er dessen bereits erreichte Entwicklungsstufe ermittelt, das Kind mit echten Moralkonflikten konfrontiert und ihm Denkmodelle präsentiert, die jeweils eine Stufe höher liegen als die auf der das Kind sich gerade befindet. Dadurch werden Kinder und Jugendliche, auch indem sie Probleme in Dilemmageschichten gemeinsam diskutieren, zum "lauten Denken" und zum Erkennen bisher noch nicht bedachter Aspekte gebracht. Die Diskussion bzw. Bearbeitung von Dilemmata soll nicht ergebnisorientiert sein, sondern der Prozess der Auseinandersetzung ist der die Entwicklung fördernde Faktor. Der Stil der Diskussion spielt dabei eine wesentliche Rolle: Zuwendung, soziale Anerkennung und Verantwortungsbereitschaft für sich und andere.

Kohlberg hat seine praktischen Empfehlungen nicht nur auf die Dilemma-Methode beschränkt. Zusammen mit seinen Mitarbeitern hat er eine Alternativschule gegründet, die so genannte "Cambridge Cluster School", deren Lehrplan auf dem Modell einer "Just Community" aufgebaut wurde. Hauptziel dieser Schule ist es, den Schülern möglichst viel Mitbestimmung und -verantwortung anzuvertrauen, um so, als auch durch Möglichkeiten zur Rollenübernahme, ihre moralische Entwicklung zu fördern. Die "Cambridge Cluster School" zeichnet sich aus durch die Strukturmerkmale Gleichberechtigung (zwischen Lehrern und Schülern), Integration und Demokratie. Forschendes Lernen und Kleingruppen-Projekte machen die Schwerpunkte des Lehrplans aus.

Freundschaftsbeziehung wird die zeitliche Dauer der Beziehung für manche Kinder der zweiten Klasse und die meisten Kinder der dritten und vierten Klasse zum Definitionskriterium von Intimität. Kinder der vierten Klasse sind außerdem in der Lage, das Prozesshafte einer Beziehung in Büchern zu erfassen: Sie deuten die qualitativen Änderungen, die sich in den dargestellten Beziehungen vortun, an.

Freundschaft erhält überdies eine Gefühlsdimension (vgl. Keller 1996: 215), die sich in Sympathie füreinander ausdrückt (z.B. dass man sich mag). Dieser gefühlsmäßige Aspekt kommt z.B. in der Forderung zum Ausdruck, dass Freunde nett zueinander sein sollen. Ärgern Freunde sich in Kinderbüchern, so äußern die Kinder sich darüber empört. Darüber hinaus werden im Laufe des Grundschulalters die Aspekte Miteinander Zeit verbringen, Füreinander-da-sein und Sich-gegenseitig-helfen, also Aspekte affektiver Solidarität, immer stärker betont. Die Wir-Dimension von Freundschaft wird also von den Kindern in den Büchern sehr stark hervorgebracht, auch wenn sie im Buch, wie z.B. bei *Ole will kein Niemand sein*, weniger stark gemacht wird.

Die Kinder unterscheiden die Freundschaftsbeziehungen, dargestellt in den Büchern, nach dem Grad von Nähe, gute Freunde werden von besten Freunden, Geschwister von Freunden unterschieden. Alter und Geschlecht sind für jüngere Kinder wichtige Aspekte in der Freundschaft.

Bezüglich der strukturellen Fragestellungen kann festgehalten werden, dass Kinder die Erwartungen der Anteilnahme, Fürsorge, gemeinsame Aktivität und Vertrauen in den Büchern erkennen und in der Regel positiv bewerten. Lügen wird stark verurteilt. In manchen Büchern des Textkorpus wird die Auffassung, dass Freundschaft eine symmetrische Beziehungsform ist, zerbrochen dargestellt. Machtunterschiede, Andersartigkeit und Unbestimmtheit in einer Freundschaft werden betont. Diese Aspekte werden von manchen Kindern in der dritten, aber vor allem von den Kindern in der vierten Klasse erkannt und aufgegriffen.

Die Handlungsentscheidungen der Protagonisten bewerten die Kinder sowohl auf Grund eigener Erfahrungen, als auch auf Basis von den Werten und Normen, die vom familiären und soziokulturellen Umfeld der Kinder beeinflusst sind. Die Kinder nehmen ab der dritten Klasse überdies vermehrt auf den Kontext Bezug. Aus den Analysen geht hervor, dass für Kinder eine Konsistenz zwischen moralischen Urteilen und Handlungen nicht absolut notwendig zu sein scheint. Ab und vor allem in der dritten Klasse bringen die Kinder Gerechtigkeit in die Diskussion mit ein, jedoch nur selten.

Im Hinblick auf die Hypothesen kann Folgendes geschlossen werden: Die Darstellung "untypischer" Freundschaften, die in vielen Kinderbüchern vorzufinden sind, wird von den Rezipienten manchmal aufgegriffen und diskutiert. Vor allem das Fehlen von Konflikten innerhalb von Freundschaften, sowie die Freundschaft zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen Protagonisten unterschiedlichen Alters, fallen den Kindern auf. Die Kinder stellen ab und zu fest, dass es nur in Büchern möglich ist, dass Freunde sich kaum oder nicht streiten.

Dennoch akzeptieren sie konfliktlose Freundschaften als Ideal. Dass man Freunde nicht aussuchen oder abweisen soll auf Grund von Alter, Geschlecht, Aussehen, wird ebenfalls als Norm zugestimmt/angesehen, obwohl die Kinder betonen, dass es im täglichen Leben anders aussieht. Die Darstellung "untypischer" Freundschaften in Kinderbüchern werden von den Kindern also anerkannt und bejaht.

Die These Ladenthins, die besagt, dass Kinder merken, wann man ihnen idealtypische Freundschaften vorlegt und bestimmte Geschichten erzählt, wird von den Diskussionen bestätigt. Kinder nehmen den Lehrwert einer Geschichte durchaus wahr. Sie reagieren dennoch nicht immer misstrauisch darauf. Vielen Idealen, Normen und Werten, die ihnen präsentiert werden, stimmen sie zu. Sie scheinen sich oft für die Beurteilung an den Darstellungen im Buch zu orientieren. Nur wenn sie von bestimmten Handlungen, Aussagen, Ereignissen, Entscheidungen, die im Buch vorzufinden sind, wirklich empört, erschrocken sind oder diese sehr gegen die Werte und Normen, die Kinder vornehmlich aus der eigenen Familie und der Schule mitbringen, verstoßen, werden diese von (einigen) Kindern verworfen oder kritisiert und diskutiert.

KAPITEL XI



Der Andere, der Fremde

11.1 Einleitung

Bei der Frage nach der Darstellung und Behandlung des Anderen, des Fremden, des Fremdverstehens in literarischen Texten handelt es sich, so wurde im Kapitel 4. Ander(s)heit, Fremdheit gezeigt, um einen komplexen Sachverhalt, bei den verschiedenen Komponenten, Ebenen und Vorgänge zu unterscheiden sind⁵⁷⁷. Auf die Darstellung des Fremden, der Fremdheit, etc., auf die Ebene der Figuren oder des erzählerischen Verfahrens, wurde im eben genannten Kapitel ausführlich Bezug genommen. In diesem Kapitel soll es um eine andere Ebene gehen, nämlich um das Rezeptionsästhetische Phänomen, also um das Wechselverhältnis zwischen Text und Rezipient und um die im Rezeptionsprozess ablaufenden Verstehensprozesse und Fremderfahrungen. Denn Lesen ermöglicht es nicht nur, über Fremde und Fremderfahrungen zu erfahren, sondern es ermöglicht ebenfalls, seine eigene Identität mit dem "Nicht-Identischen", mit dem Fremden aus Büchern in Beziehung zu setzen, also das Fremde selber zu erleben. Mit Spinner (Spinner) kann man daher betonen, dass Literarische Texte fremde Perspektiven nachvollziehbar machen und so ein Medium des (Fremd)verstehens sind.

Dabei betrachtet Spinner dieses Fremdverstehen durch Literatur dazu im pädagogischen, didaktischen Rahmen, als "Medium, das wie kein anderes die Fähigkeit des Fremdverstehens als Grundlage unserer sozialen Existenz ausbilden hilft" (Spinner 1989a: 21). Dass es unterstützt und gefördert werden kann, sich mittels Literatur auf fremde Perspektiven einzulassen, ist ein Gedanke, den man bei zahlreichen Fachdidaktikern vorfinden kann. Von der Vielzahl an Publikationen sei hier nur stellvertretend auf verschiedene Bände des Gießener Graduiertenkollegs "Didaktik des Fremdverstehens"⁵⁷⁸ verwiesen: (Bredella und Christ 1993), (Bredella und Christ 1996), (Bredella, Meißner, Nünning, et al. 2000b), (Bredella 2002).

In dieser Arbeit soll der Umgang und die Erfahrung mit dem Fremden weit über die rein didaktische Zielsetzung hinaus betrachtet werden, indem auch die rein hedonistischen Lesebedürfnisse anerkannt werden und in den Vordergrund rücken. Der moralischen Erfahrung im breiten Rahmen des Lesens aus Spaß soll, wie einleitend schon betont wurde, hier eine einseitige Fokussierung auf moralischer Wahrnehmung und Kognition entgegengesetzt werden. An dieser Stelle möchte ich mich noch einmal stark gegen das, was Haas (Haas 1988) als das "Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur" umschreibt, wenden.

⁵⁷⁷ Vgl. Nünning 2000: 89

⁵⁷⁸ Das Gießener Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens", das in den zehn Jahren seines Bestehens (1991-2000) eine sehr förderliche Wirkung auf die gesamte fremdsprachenwissenschaftliche Szene in Deutschland und darüber hinaus entfaltet hat, hat eine ganze Reihe von Forschungsarbeiten und Publikationen hervorgebracht. Es sind vor allem literarische Texte, denen das Graduiertenkolleg eine wichtige Rolle bei der Initiierung von Prozessen des Fremdverstehens zutraut.

In der Darstellung der Analyse der philosophischen Gespräche mit Kindern aus den Klassen 2 bis 4 über ihre Lektüreerfahrungen, sowie den von den Dritt- und Viertklässlern verfassten Lesetagebüchern und den Einzelgesprächen mit einer Auswahl von Kindern, mit Hinblick auf ihre Fremderfahrungen und das Thema des Fremden und des Anderen, möchte ich zwischen folgenden Ebenen unterscheiden: Leseerfahrungen bezüglich der thematischen Alterität, Leseerfahrungen bezüglich der ästhetischen Alterität und Alteritätserfahrungen im Gespräch mit Anderen⁵⁷⁹. Die Gespräche beziehen sich auf die Bücher *Ole will kein Niemand sein*, *Hodder der Nachtschwärmer*, *Die Olchies sind da*, *Dokter Deter*, *Fünf Freunde als Retter in der Not*, *Kannst du pfeifen, Johanna?* und *Schaff fürs Leben*.

In Übereinstimmung mit Maiwald (Maiwald 1999: 123) wird dabei zwischen den Texten unterschieden, die als erlebbare Fiktionen beschrieben werden können, da sie thematisch, sprachlich und narrativ die Bildung eines konsistenten Situationskonstruktes mit alltagsrealistischen Kategorien erlauben und wirklichkeitsverweigernden Texten, was heißt, dass diese Texte vom Imaginären dominiert sind und auf den Ebenen der Thematik, der Sprache und der Narrativität Alterität entfalten.

Ihre Thematik ist entlegen; sie sind sprachlich widerständig; sie akzentuieren ihre eigene narrative Konstrukthaftigkeit (Maiwald 1999: 122).

Die Rezeptionsorientiertheit dieser Begriffe weist darauf hin, dass Texte als solche keine ihnen objektiv eingeschriebenen Merkmale besitzen, "sondern diese erst in einer inter- wie intra-individuell variablen Rezeption [gewinnen]" (Maiwald 1999: 122). Die beiden Texttypen sind als Idealtypen zu betrachten und bestehen, um es noch einmal zu betonen, nicht objektiv als solche sondern relativ als Rezeptionsprodukte:

Erlebbare Fiktion	↔	Wirklichkeitsverweigerung
thematisch vertraut sprachlich transparent topisch versichernd narrativ linear		thematisch entlegen sprachlich widerständig topisch verfremdet narrativ konstrukthaft
mimetisch ↓		selbstreferentiell ↓
Situationskonstrukt konsistent Alterität niedrig		Situationskonstrukt unbestimmt Alterität hoch

Nach (Maiwald 1999: 124)

Aus den Interviews mit den Kindern ergibt sich mit Bezug auf die ausgewählten Bücher, folgende Einteilung:

⁵⁷⁹ Vgl. Nünning 2000: 87, Maiwald 1999: 160-165, Kapitel 6

Erlebbarer Fiktion	↔	Wirklichkeitsverweigerung
<i>Fünf Freunde als Retter in der Not</i> <i>Kannst du pfeifen Johanna?</i>	<i>Die Olchies sind da</i> <i>Schaff fürs Leben</i> <i>Ole will kein Niemand sein</i>	<i>Dokter Deter</i> <i>Hodder der Nachtschwärmer</i>

11.2 Leseerfahrungen bezüglich der thematischen Alterität.

Anhand von den Gesprächen über *Hodder der Nachtschwärmer* in der vierten Klasse und über die Olchies in der zweiten Klasse möchte ich Leseerfahrungen bezüglich der thematischen Alterität betrachten, wichtige Aspekte herausarbeiten und Tendenzen aufzeichnen.

11.2.1 Philosophische Gespräche über Hodder der Nachtschwärmer

11.2.1.1 Einleitende Bemerkungen

Die Kinder der vierten Klasse haben "Hodder, der Nachtschwärmer" zu Hause gelesen und beim Lesen ein Lesetagebuch geschrieben. Oft bezogen sich die Kinder auf dieses Buch, und ich stellte fest, dass sie – viel mehr als über alle anderen Bücher, die ich mit den Kindern gelesen habe – auch untereinander darüber redeten. Das hat vor allem, so meine Vermutung, mit dem Schreiben des Lesetagebuches zu tun, was von der Mehrzahl der Kinder sehr ernst genommen wurde, sowie mit den Irritationen und offenen Fragen, die das Buch hat entstehen lassen. Vor allem in der A-Gruppe entstand eine sehr aufgeregte, engagierte, lebhafte und intensive Diskussion, woran alle Kinder teilnahmen und die an vielen Stellen selbstläufig verlief⁵⁸⁰, also ohne dass ich steuerte. Die Gruppe A entwickelte eine eigene Diskussionsdynamik und hatte sehr viel Spaß am Diskutieren. Erfreulich ist es, dass die Kinder selber das Wort erfragen: "Kann ich bitte jetzt?", "ich wollte auch was dazu sagen", "Dazu habe ich auch was zu sagen". Die Schüler in beiden Gruppen nahmen teilweise reflektierende Distanz zum Text und an vielen Stellen in dem Gespräch nahmen die Schüler stark aufeinander Bezug und sie versuchten ihre Wahrnehmungen aneinander abzuarbeiten. Fast keine Äußerungen und Meinungen blieben ohne Echo. Eine intersubjektive Verständigung wurde nicht für alle offenen Fragen erreicht, dennoch können viele Stellen

⁵⁸⁰ Siehe z.B. KW05 4AA: 282, 389, 451-457, 496-500, 624-633, 975-979 und KW05 4AB: 286

aufgefunden werden, wo Kinder die Äußerungen und Meinungen anderer wahrnehmen, darüber nachdenken und manchmal (abgewandelt) übernehmen. In der Gruppe B verlief die Diskussion manchmal stockend. Vor allem nach dem Ende zu ergaben sich längere Pausen. In dieser Gruppe musste ich öfters selber Anstöße geben um Reaktionen der Kinder auszulösen/zu provozieren.

Sowohl aus den Tagebüchern, wie aus den Diskussionen, die wir über das Buch "Hodder, der Nachtschwärmer" führten, kam hervor, dass die meisten Kinder das Buch ziemlich gerne gelesen haben, auch wenn sie es manchmal langweilig fanden, es nicht spannend war. Die meisten Kinder fanden das Buch manchmal witzig. Vor allem die Figur Kamma sorgte für die nötige Aufregung und gemeinsames Gelächter.

Y5: Ich fand es manchmal ganz witzig, aber den größten Teil fand ich absolut langweilig. Manchmal hab' ich gedacht „Oh Mann, wann ist denn das Buch endlich zu Ende?“ Und dann wird es mal wieder witzig, dann wird es (auch) wieder langweilig.

D.G.: Kannst du mal ein Beispiel geben von für dich langweiligen Stellen?

Y5: *5* Zum Beispiel der Anfang_ Den Anfang fand ich (nun ja). Aber ich fand das eigentlich (...) [spricht sehr leise]

X3: Eh!

Y2: Ich fand das Buch auch ganz lustig. Ich fand es war lustig die (Kama) mit ihrem komischen Essen.

Gruppe: @lachen@ [finden die Kama auch lustig] Oh (weh)!
(KW5 4AB, S. 1)⁵⁸¹

Für viele Schüler, zumindest in dieser Klasse, scheint Spannung synonym zu sein mit action⁵⁸². Dass in *Hodder der Nachtschwärmer* nicht wirklich viel passiert, sondern man vor allem Hodders Gedanken, Erinnerungen und Phantasien zu lesen bekommt, wird von vielen als langweilig eingestuft. Diese Vorliebe für Was-Spannung im Gegensatz zu Warum-Spannung ist grundsätzlich immer vorhanden in der vierten Klasse, vor allem bei den Jungen, nicht bei allen Büchern aber so ausgeprägt (Vgl. die Interviews über *Ole will kein Niemand sein*, worin vor allem die Mädchen gefallen daran finden, sich mit dem Innenleben, den Gefühlen von Ole auseinander zu setzen).

11.2.1.2 Analyse

Fast alle Kinder äußern die Meinung, dass das Buch sehr kompliziert, und an manchen Stellen unlogisch ist. Alle Kinder machen mit dem Buch *Hodder der Nachtschwärmer* eine Erfahrung der ästhetischen Alterität, die sich auch in einer thematischen Alteritätserfahrung niederschlägt⁵⁸³. Die Abweichung von chronologisch-linearem Erzählen wird einerseits als Rezeptionerschwernis empfunden, da dies sich unterscheidet von den meisten Büchern, die

⁵⁸¹ Vgl. KW5 4AB: 168; KW5 4AA: 467-781 und Tagebucheintragen

⁵⁸² Maiwald 1999: 313

⁵⁸³ Siehe z.B. Tagebuch 4AA X3

die Kinder sonst lesen, andererseits wird dieses Erzählen Hodder auf thematische Weise zugeschrieben und es ist ein Grund Hodder als komisch einzuschätzen⁵⁸⁴.

Ich finde, das das Buch gut war, außer das Hodder andauernd geträumt hat man wusste nicht ob er träumt oder normal bei der Sache war und an sonsten war alles Spitze (Tagebuch 4AA Y5)

Ich fand das Buch komisch weil ich manchmal nicht wusste ob die Geschichte im Buch geträumt war oder nicht. Außerdem gibt es Feen oder Blaue Hunde auch nicht (Tagebuch 4AB X1)

Thematisch wird die Wahrnehmung und Erfahrung der Fremdheit, vom Fremden und Fremdsein vor allem an Hodder fest gemacht. Auf Hodder wird in den Diskussionen dennoch nicht soviel Bezug genommen. Vor allem in der Gruppe A beherrscht die Frage nach der Wirklichkeit der einzelnen Buchfiguren und nach dem Verhältnis zwischen Phantasie und Realität das Gespräch (Siehe Kapitel 9.4. Phantasie in den Kinderbüchern, von Kindern rezipiert). Viele Kinder bezeichnen Hodder als komisch, manche Kinder umschreiben Hodder als Außenseiter. 4AB X1 schreibt: "Ich finde Hodder sehr komisch, weil er in der Nacht immer Zuckerschnecken isst und in die Badewanne geht und sich dort abbraust". Und auch 4AA X1 berichtet: "Hodder ist etwas komisch. Er ist eher Außenseiter für die Andern. Hodder ist sehr verträumt". Mit Verweis auf die im ersten Teil entwickelte Terminologie kann man sagen, dass Hodder als Fremder gesehen wird.

Schauen wir uns zwei beispielhafte Begründungen an, die Kinder geben um zu erklären, warum sie Hodder komisch finden.

Hodder ist langweilig. Er beobachtet seine Nachbarn und geht mit einem blauen Hund spazieren. (Tagebuch 4AB X1)

Hodder ist ungewöhnlich:

- er ist ungeschickt
- er schläft nachts nicht oder sehr wenig
- er duscht nachts oder schreibt etwas in sein Tagebuch
- er schaut aus dem Fenster und träumt dabei
- er ist nicht sehr beliebt in der Schule
- er ist sehr klein und schwach. Manche sagen, dass er nicht einmal ein Wattestäbchen heben kann
- keiner traut ihm etwas zu
- er findet immer die anderen besser und traut sich selber nichts zu
- er findet es ungewöhnlich, dass er von der Fee ausgewählt wurde, weil er sonst nie ausgewählt wird

(Tagebuch 4AB Y2)

Die Fremdheit von Hodder wird vor allem an seinem Verhalten festgemacht, was durch die meisten Kindern als unvertraut erfahren wird. Hodder unternimmt viele Sachen nachts und macht auch Dinge, die die Kinder nicht machen. Y2 nennt dazu bestimmte Eigenschaften und weist - wie viele andere Kinder auch - darauf hin, dass er sich selbst nicht hoch einschätzt. Wie Y5 schreibt: "Hodder reagiert ganz schüchtern auf die anderen Kinder. Das kann ich

⁵⁸⁴ Vgl. KW05 4AA: 280, 398, 451-452, 485-486, 960, 964-965, 1081 und KW05 4AB: 314

verstehen. Ich würde es mir nicht gefallen lassen." (Tagebuch 4AA Y5) oder X1: "Hodder reagiert immer so auf die Kinder, dass er immer meint, so wie es die andern Kinder sagen, so ist es richtig" (Tagebuch 4AB X1). Die Kinder stellen fest, dass Hodder nicht der Erwartung entspricht, individualistisch für sich selbst aufzukommen.

Hodders Komisch- oder Ungewöhnlich-sein wird von den Kindern unterschiedlich bewertet. Manches, was Hodder macht oder sagt, irritiert die Kinder, aber Hodder wirkt dazu in seinem Komisch-sein manchmal lustig oder auch langweilig. Allgemein bewerten die Kinder Hodder durchaus positiv:

Hodder ist ein Junge der in seiner eigenen Fantasie lebt. Er ist auch ein netter, hilfsbereiter Junge. Aber auch ein sehr einsamer Junge. (Tagebuch 4AB X3)

Ich finde Hodder okay. (Tagebuch 4AA X1)

Ich finde Hodder gut. Er ist manchmal ein bisschen komisch aber gut. (Tagebuch 4AA X2)

Y2: Ich wollte auch was zu dem Film sagen.

D.G.: Ihim. [im Sinne von Ja]

Y2: Weil, wir haben auf Kasette und ich hab' den schon mal geguckt und ich hab' mir den Hodder ganz anders vorgestellt.

D.G.: Ja, war's ganz anders? Was hast du dir anders vorgestellt an Hodder?

Y2: Ähm ...

D.G.: Wie er ist oder wie er aussieht oder was er macht?

Y2: Wie er ist.

D.G.: Viel positiver oder viel negativer hattest du ihn im Kopf?

Y2: Positiver.

D.G.: Positiver? Wird er negativ dargestellt?

Y2: [sagt nichts, nickt wohl aber]

D.G.: Hattest du den Eindruck?

Y2: Ihim. [bejahend]

(KW05 4AB: 207-232)

Y4: Ich find' der Hodder ist eigentlich ganz nett.

D.G.: Du findest den Hodder nett? Kannst du ein bisschen sagen, wieso? Oder warum? Oder wieso du den Eindruck gekriegt hast?

Y4: Weil eigentlich ist er ja völlig arm, weil sein Vater ist_ Weil er auch immer so alleine ist und er hat ja auch nicht so richtig Freunde.

(KW05 4AB: 457-463)

In vielen Begründungen der Kinder, warum sie Hodder nett oder sympathisch finden, zeigt sich, dass Mitleid/Teilnahme eine Rolle spielt.

In manchen Aussagen schwingt Anerkennung, Respekt mit für die Art, wie Hodder mit seiner Ungewöhnlichkeit umgeht, mit seiner Ungewöhnlichkeit lebt: "Philipp interessiert sich aus Bewunderung für Hodder, glaube ich: Hodder ist nämlich anders als die Anderen und trotzdem glücklich" (Tagebuch 4AA X1)

Viele können deshalb nicht nachvollziehen, warum Hodder von den Klassenkameraden ausgeschlossen wird. Denn wie X1 schreibt: "Hodder ist schon anders als die andern, aber manchmal, da ist er wie seine Klassenkameraden" (Tagebuch 4AA X1). Diesen Gedanken findet man ebenfalls in den Diskussionen der beiden Gruppen:

Y5: Ich kann nicht verstehen, dass der Hodder, euchm, keine Freunde hat. Ich finds irgendwie komisch

D.G.: Dass er keine Freunde hat? Weil

X5: Doch, doch, er hat doch ein Freund

Y5: Weil er nett ist

X5: Der hat doch ein Freund!

Y1: Ja, ich find auch (bezogen auf dass er nett ist)

Y4: Weil, er ist eigentlich nett. *Warum hat er dann keine Freunde?*

(KW05 4AB: 536-549)

Y4: Bei der einen Frage hab' ich auch noch geschrieben: Ich verstehe nicht, warum der Hodder so unbeliebt ist.

Y6: Ja, ich hab fast überall Fragen.

Y1: Ich hab viele Fragen geschrieben.

D.G.: Weil eigentlich kommt er_

Y4: Eigentlich ist er wie der Alexander, nur er hat halt kein so ein tolles Fahrrad wie er.

X1: (...) er wird auf einmal von der Fee, dadurch wird er (...)

Y6: Ja, aber trotzdem.

Y5: Aber trotzdem, davor war er auch der unbeliebteste Junge (...) der hässlichste_

(KW05 4AA)

Hier wird zum einen deutlich, dass die Kinder die Fremdheit, was die Kinder mit "komisch" und "ungewöhnlich" umschreiben, zwar als Eigenschaft andeuten, sie dennoch auch etwas Relationelles daran entdecken, was sie aber nicht einfach deuten können. Die Kinder merken, dass man mit Hodders Fremdheit verschieden umgehen kann, verstehen aber nicht weshalb. Dies löst eine Irritation bei den Kindern aus.

Zum anderen wird offensichtlich, dass die Kinder versucht haben, sich vorzustellen mit Hodder befreundet zu sein, wobei sie mehr als sich selbst oder Hodders Kameraden Hodder im Blick behalten: Vor allem aus Mitleid oder Teilnahme an Hodders Situation möchten sie sich mit Hodder befreunden. Das wiederum können sie sich vorstellen, weil sie Hodder sympathisch finden.

Viele kritisieren das Verhalten von Hodders Mitschülern, wie z.B. Y5: "Die Kinder finden Hodder blöd und mögen ihn nicht. Ich würde das Gemeinheit nennen. Weil sie Hodder nicht in ihrer Nähe haben wollen" (Tagebuch 4AA Y5) und drücken aus, dass sie versuchen würden sich mit Hodder zu befreunden: "Sonst hätte Hodder keine Leute gesucht um ihm zu helfen die Welt zu retten. Ich würde mitgehen weil ich mich dann vielleicht mit ihm anfreunden könnte" (Tagebuch 4AB X1).

Dennoch gibt es auch Kinder, die das Verhalten von Hodders Mitschülern nachvollziehen können:

Lieber Hodder, Ich finde dich ein bisschen ängstlich. Dich als Freund zu haben könnte ich mich nicht vorstellen. Nachts ohne irgend jemand zu Hause zu sein ist bestimmt doff. Findest du den Namen "Hodder" schön? (Ich nicht)
Tschüss Von Y5 (Tagebuch 4AB Y5)

Des ungeachtet meinen viele Kinder, dass Hodder sich auch ein wenig ändern könnte/sollte. Manche geben ihm Tipps⁵⁸⁵.

Lieber Hodder, ich bin X1. Mir geht es gut und dir? Ich will dir hier ein paar Tipps geben damit du es im Leben leichter hast:
1. Nerfe nicht immer Asta K. Andersen
2. Keine Märchen erzählen
Du bist sonst so richtig toll!!!
Viele Grüße, von X1 (Tagebuch 4AA X1)

Dazu findet sich im obenstehenden Interviewfragment (KW05 4AA) ein Hinweis darauf, dass für viele Kinder Hodders Handeln und Denken schwierig zu verstehen ist. Ein Großteil der Gespräche der Kinder besteht darin, auszudrücken, was sie nicht verstanden haben, eine Frage in der Gruppe zu werfen oder nach Erklärungen und Antworten zu suchen. Dabei gehen die Kinder beim Buch *Hodder der Nachtschwärmer* erst einmal davon aus, dass *das*, was Hodder macht und denkt, einen bestimmten Sinn ergibt oder eine Erklärung hat. Oft geben sie auch plausible Erklärungen und Antworten auf die von ihnen gestellten und aufgeworfenen Fragen.

D.G.: Ist Hodder auch ein bisschen komisch?
Gruppe: Ja:.
D.G.: Könnt ihr auch ein paar Beispiele nennen, wodurch ihr ihn komisch findet?
Y5: Weil er dann zum Beispiel seine Lehrerin sofort (fragt), ob sie über oder unter siebzig ist.
D.G.: Aha
Y3: Und ob sie echte Zähne hat oder nicht.
D.G.: Wieso fragt er das?
Jannis: Weil er es wissen will.
Y5: Nein, ich weiß, was er glaubt
X3: Der will, dass die Lehrerin mit seinem Vater heiratet.
X1: @lacht@
Y5: Ich glaub' der Hodder will eine Mutter haben, damit er nachts nicht mehr alleine ist.
D.G.: Und deswegen versucht er die Lehrerin so ein bisschen mit reinzuziehen?
Y5: Genau! Und dann fragt Hodder die Lehrerin auch noch, was für ein Parfüm die benutzt.
(KW05 4AB: 480-506)⁵⁸⁶

Die Wahrnehmung von Fremdheit machen die Kinder auch dann, wenn sie merken, dass die Figuren anders handeln als sie es selber tun würden oder dürfen. In den Tagebüchern und in

⁵⁸⁵ Siehe auch Einzelinterview 4AB X1: 129-135

⁵⁸⁶ Vgl. KW05 4AA: 1097-1106, 1133-1134

den Einzelinterviews wird vor allem die Tatsache, dass Lola raucht und Hodder mitten in der Nacht mit Lola mitgeht zum Boxwettkampf, erwähnt und kritisiert.

D. G.: Hm. Und dann, meinst du, haben die sich angefreundet. Wie hast du das gemerkt?

X1: Weil er dann auch mit dem Taxi da mitgekommen ist so weit. Das würd ich nicht machen.

D. G.: Hm. Aber weil Hodder so was gemacht hat, kann man davon ausgehen, dass er

X1: Ja.

D. G.: Hm.

X1: Weil die Lola ihn auch mitgenommen hat zu diesem Boxkampf da.

(Einzelinterview 4AB X1: 53-63)

Die Kinder machen deutlich, dass sie so was nicht gut finden und nicht machen würden. In ihren Äußerungen und Begründungen hört man manchmal die Erwachsenen durchklingen.

11.2.2 Philosophische Gespräche über *Die Olchis sind da*

11.2.2.1 Einleitende Bemerkungen

Das Buch *die Olchis sind da* habe ich in der zweiten Klasse mit den Kindern gelesen. Auf Nachfrage der Kinder haben wir das Buch gemeinsam vorgelesen, d.h. jedes Kind hat den anderen Kindern eine Seite vorgelesen. Da die Lesekompetenz der Kinder sehr unterschiedlich war, verlief dieses Vorlesen manchmal sehr langsam. In der Gruppe 2AA können die Kinder ziemlich gut lesen und die Unterschiede zwischen den Kindern sind nicht so groß. Hier verläuft das Selbstlesen ziemlich gut. Die Diskussionen über *die Olchis sind da* sind immer sehr laut und unruhig (viele Kinder reden und rufen durcheinander), aber auch ziemlich lebendig und die meisten Kinder nehmen daran teil. In den Diskussionen nehmen die Kinder weniger Bezug aufeinander als in den Diskussionen über *Ole will kein Niemand sein*. In der Gruppe 2AB zeigt sich ein anderes Bild. Bei vielen Kindern dieser Gruppe verläuft das Selbstlesen noch sehr mühsam. Sie brauchen viel Zeit (um die Worte zu buchstabieren und Sätze zu lesen) und verstehen dadurch teilweise nicht, was sie lesen. Deswegen lese ich die Seite auch selber noch einmal vor. Manche Kinder beklagen sich, dass das Zuhören ziemlich langweilig ist,

Y8: Witzig, schön und langweilig. Immer wenn jemand lange liest dann werde ich müde (KW50 2AB)

Sie wollen das Selber-vorlesen trotzdem durchziehen. Die Diskussion über *die Olchis sind da* fallen in dieser Gruppe kurz aus. Die Kinder sind wenig motiviert über das Buch zu reden, sie wollen lieber malen. Dies kann teilweise auch daher erklärt werden, dass einer der Jungen die

Gruppe sehr stört: Er ruft immer dazwischen, macht Lärm und läuft herum, lässt die anderen nicht ausreden und hält sich auch überhaupt nicht an die gemeinsam ausgemachten Regeln⁵⁸⁷. Allgemein gefällt das Buch den Kindern sehr gut, vor allem, weil sie es witzig finden. Mehrere Kinder kennen die Geschichten der Olchis (es gibt mehrere Bücher über die Olchis) schon vom Kindergarten oder von zu Hause. Keines der Kinder hat das Buch *Die Olchis sind da* schon einmal gelesen.

11.2.2.2 Analyse

Während des Lesens sind öfter mal Ekelgeräusche zu hören, noch öfter wird gelacht über das komische Aussehen und das verrückte Verhalten der Olchis: Die Olchis sind dreckig, mögen Gestank, knabbern an Reifen, sind mittelstark, mögen Autogestank, trinken Benzin, waschen sich nicht, rülpsen und furzen, etc.

Die Olchis werden in ihrem Verschieden-sein von dem Menschen als Tiere, Monster oder Aliens gedeutet (KW48 2AA, KW48 2AB). X4 deutet während der Diskussion daraufhin, dass es die Olchis in Wirklichkeit nicht gibt:

X4: Olchis gibt es gar nicht, es ist nur ein Märchen aus dem Buch (KW48 2AB: 89)

Danach gefragt, ob es zwischen Menschen und Olchis vielleicht auch Ähnlichkeiten gibt, weisen die Kinder darauf hin, dass manche Sachen der Olchis ebenfalls bei Menschen vorkommen aber nicht so oft, in geringerem Maße oder auf andere Art und Weise.

Y4: Menschen stinken auch manchmal, wenn sie Mundgeruch haben (KW48 2AA: 17)

X2: Menschen gehen auch in dem Urlaub ans Meer (KW48 2AA: 18)

Die Menschen dienen den Kindern immer als Bezug, um die Andersheit der Olchis umschreiben zu können. Viele Kinder betonen dabei, dass die Olchis *ganz anders* sind.

X2: *2* Hm *3* Hu *8* ä:hm *1* ja *3* wir können von den lernen, dass die nämlich, dass dass die Olchis, dass die Olchis nämlich, dass die ganz anders sind wie wir, dass sie ganz anders riechen und dann dass die immer *3* sie sind auch *ganz anders* wie wir
(Einzelinterview 2AB X2: 102-104)

Oder wie X6 es ausdrückt:

D. G.: Hm, wenn du jetzt die Olchis mit uns vergleichst, sind da dann Sachen anders oder gleich?

X6: Das Gegenteil.

⁵⁸⁷ Nach der Stunde in KW 48 habe ich mit seiner Klassenlehrerin verabredet, dass wir noch einmal mit ihm sprechen würden; das Ergebnis des Gespräches war, dass der Junge nicht mehr mitmachen würde an den Gruppendiskussionen. Der Junge verhielt sich auch in der Klasse sehr auffällig.

D. G.: Das Gegenteil von uns.

X6: Wir essen, wir wir wir essen, wir essen, äh, keinen Müll, aber die Olchis schon.

D. G.: Hm.

X6: Wir essen (Eis), aber die Olchis nicht. Ja. Wir trinken kein Fahrradöl, aber die Olchis schon. So Sachen, die wir nicht essen können und trinken, essen dafür die Olchis.

D. G.: Hm.

X6: Und Häuser halt.

(Einzelinterview 2AA X6: 37-52)

Die Olchis werden von sehr vielen Kindern als unser Gegensatz aufgefasst, wirken dabei auf die Kinder nicht wirklich befremdend. Dies kann anhand folgenden Interviewfragments aufgezeigt werden.

D.G.: Hm, kannst du mir mal sagen, *können* wir dann was von den Olchis lernen?

Y2: Eigentlich nicht

D.G.: Wieso nicht?

Y2: Weil die, euchm, ganz ungezogen sind

D.G.: Ganz ungezogen, kannst du mir da ein paar Beispiele geben?

Y2: Zum Beispiel, euchm, in dem Lied, euchm, da kommt auch Furz drin vor, was man eigentlich nicht sagt

D.G.: Hm

Y2: Und man lebt ja eigentlich auch nicht in auf nem Müllplatz

D.G.: Hm, Euchm, findest du dann die Olchies sympathisch? oder nett?

Y2: Euchm, lustig eher

D.G.: Eher lustig?

Y2: Ja, weil eigentlich weiß man, macht man so etwas nicht und wenn man dann mal etwas anderes hört ist es dann ganz lustig

D.G.: Hm, aber eigentlich weiß man, dass man so etwas nicht macht?

Y2: Ja

D.G.: Hm was meinst du, was der der das Buch geschrieben hat was er uns mit dem Buch erzählen möchte?

Y2: Euchm, dass man gerade so nicht sein soll

(Einzelinterview 2AA Y2: 123-141)

Y2 bringt zum Ausdruck, dass sie versteht, dass die Fremdheit der Olchis gar nicht so fremd ist. Die Olchis verhalten sich zwar ganz anders als Menschen, aber sie machen die Sachen, die Menschen nicht machen dürfen/sollen/können/wollen, die die Kinder also jedoch gut nachvollziehen können. Die vielen Höflichkeitsformen oder Gesundheitsregeln, woran die Menschen sich halten müssen, gelten für Olchis nicht, im Gegenteil. Genau das ist es, was die Olchis wiederum vertraut macht, und was die Kinder lustig und sympathisch an den Olchis finden. Wie es ein anderes Mädchen ausdrückt:

Y1: Ich find schön da dran, dass sie nicht so brav sind (KW48 2AA: 25)

Das aus der Sicht der Kinder abweichende Verhalten der Olchis, welches viele Kinder als ganz anders beschreiben, worin sie sich dennoch gut hineinversetzen können, wird von den

meisten Kindern also nicht abgewertet. Im Gegenteil, viele Kinder drücken ihr Verständnis für die Olchis aus:

X2: Ich finde es toll, dass sie sich nicht baden, dass finde ich auch nicht toll (KW50 2AB: 99)

Y1: Die haben Glück, die müssen nicht Haare kämmen, das hasse ich, das zieht so (KW50 2AB: 159)

Es gibt aber ebenfalls Kinder, die die Olchis eher negativ bewerten:

X3: Dass der Familie so dumm ist, weil die stellt sich so an. Es könnte alles normal sein, wenn sie sich nicht so dumm anstellen würden (KW 50 2AA)

Das andere Verhalten der Olchis deutet Stephanos - anders als die meisten Kinder - als dumm und nervig.

In dem Einzelgespräch mit X2 kommt noch ein anderer wichtiger Aspekt an die Oberfläche.

D.G.: Hm. *2* Findest du sie sympathisch oder würdest du eher sagen *2* mit den möchtest du nichts zu tun haben?

X2: *2* Mit denen will ich lieber nichts zu tun haben, wie die aussehen schon

D.G.: Hm. Könntest du mir noch mal sagen, wie wie wieso dir das Buch gefallen hat? Oder hat es dir nicht so gefallen?

X2: Es hat mir sehr gefallen, das Buch (...) Ich habe den Anfang schon mal gehört

D.G.: Hm

X2: Wegen die gefallen mir so gut weil *1* die euch eh weil die so, euch, gut aussehen dass sie so irgendwie so schleimig aussehen und so *anders* als Menschen. Das Buch habe ich noch nie gesehen aber das ist schon gut

(2AB X2 Einzelinterview: 3-4)

X2 bringt hier zum Ausdruck, dass er die Geschichte der Olchis sehr mag wegen ihres komischen und andersartigen Aussehens; mit den Olchis was zu tun haben, möchte er aber nicht. Auch mehrere andere Kinder, vor allem aus der Gruppe 2AB, weisen in der Schlussdiskussion (KW50) darauf hin, dass sie die Olchis zwar lustig finden, dennoch auch eklig und dreckig. Es gibt also den Anschein, dass das Anders-sein toleriert, sogar witzig/lustig gefunden wird, solange man selber nicht davon betroffen ist. Ziemlich viele Kinder finden die Olchis demnach sehr unterhaltend und spaßig, aber nicht so nett und toll.

X: Sie sind dreckig, deswegen finde ich die nicht toll

(...)

Y: Ich mag sie nicht, weil sie so dreckig und eklig sind

(...)

X: Ich finde es toll, dass sie sich nicht baden, dass finde ich auch nicht toll

(KW48 2AB)

Darüber hinaus sind aber viele Zweitklässler in der Lage die Olchis aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen. Danach gefragt, wie die Olchis miteinander umgehen, nach ihrem Familienleben, etc. differenzieren die Kinder zwischen dem Dreckig-sein, was sie als nicht gut bezeichnen und dem Miteinander-umgehen innerhalb der Familie.

D. G.: Hm. Würdest du sagen, die Olchis sind ne tolle Familie, ne gute Familie?

Y3: Hm.

D. G.: Wieso?

Y3: Ähm, nich weil sie in Dreck leben, sondern weil sie auch zusammenhalten.

D. G.: Hm.

(Einzelinterview 2AB Y3: 248- 256)

Ebenfalls in den Gesprächen über *die Olchis sind da* zeigt sich, dass die Kinder viele Werte und Normen der Erwachsenen mit einbringen, womit sie dennoch meistens selbstständig umgehen. Sie begründen diese Werte und Normen, wenn danach gefragt, selten durch das Verweisen auf die Eltern oder andere Autoritäten. Vorwiegend bringen sie Gründe und Argumente an, indem sie Beispiele aus der Geschichte anbringen, eigene Meinungen erwähnen oder eigene Erfahrungen benennen.

11.3 Leseerfahrungen bezüglich der ästhetischen Alterität⁵⁸⁸

Die Wahrnehmung der Fremdheit, vom Fremden und Fremdsein wird von den Kindern immer auch auf der ästhetischen Ebene signalisiert. Wenn der Schreibstil sich positiv oder negativ auswirkt, wenn die Kinder Rezeptionerschwernisse vorfinden, wird dies meistens in die Diskussion mit aufgenommen und diskutiert.

Auf der Basis von den Gesprächen über *Ole will kein Niemand sein*, *Ein Schaf fürs Leben* und den Lesetagebüchern über *Doktor Deter* möchte ich beispielhaft aufzeigen, wie die ästhetische Alterität erlebt und diskutiert wird.

11.3.1 Philosophische Gespräche über *Ole will kein Niemand sein*

11.3.1.1 Einleitende Bemerkungen

Ole will kein Niemand sein habe ich in der zweiten Klasse vorgelesen (die Kinder haben immer in ihr ein eigenes Buch mitgelesen), in der dritten und vierten Klasse haben die Kinder das Buch selber gelesen in den gemeinsamen Stunden (die Kinder suchten sich ein bequemes Eckchen im Klassenzimmer aus und lasen das Buch einzeln). In den verschiedenen Gruppen kam das Buch sehr unterschiedlich an: In der zweiten Klasse beurteilten die Kinder die

⁵⁸⁸ Siehe auch 9.5. Ästhetik und Form

Geschichte in der Regel positiv, in der dritten Klasse musste ich in der Gruppe A die Lektüre abbrechen, während in der Gruppe B sehr fruchtbare Diskussionen über das Buch entstanden, in der vierten Klasse waren die Mädchen sehr an der psychologischen Ebene des Buches interessiert, währenddessen die Jungen vor allem das Spiel mit der Sprache witzig fanden.

Die Diskussionen verliefen in allen Gruppen, außer in der Gruppe 3AA, sehr lebendig und enthusiastisch. Die Kinder nahmen sehr oft aufeinander Bezug und es entstanden sehr interessante Gespräche unter den Kindern, die sich bisweilen selbstläufig gestalteten.

11.3.1.2 Analyse

Überraschenderweise – und gegen meine eigenen Erwartungen – haben die Kinder der zweiten Klasse das Buch am liebsten gelesen. An der symbolischen und metaphorischen Sprache störten sich die Kinder nicht. Die meisten Kinder verstanden die bildliche, poetische, metaphorische Sprache ziemlich wörtlich, nur manchmal waren sie irritiert. Inhaltlich fanden sie schnell Zugang zu dem Buch, sie konnten sich sehr gut in Ole einleben. Manche Kinder beklagten sich, dass das Buch ziemlich langweilig ist und man sich die Geschichte nicht so gut merken kann⁵⁸⁹.

Man kann also in den Gesprächen feststellen, dass die Kinder nur wenig Mühe damit haben Oles Denken zu folgen, selbst wenn es assoziativ, logisch, und unlogisch beschrieben ist. Die Sprache in *Ole will kein Niemand sein*, die über Wortneuschöpfungen, Repetition oder Lautmalerei funktioniert, bewirkt in der zweiten Klasse nur ab und zu eine ästhetische Fremderfahrung.

Die Beurteilung des Buches in der Dritten Klasse sieht ganz anders aus: Fast alle Kinder fanden das Buch nicht so gut und komisch. In der Gruppe A musste ich das Lesen und Diskutieren des Buches *Ole will kein Niemand sein* – wie eben schon erwähnt – abbrechen, weil die meisten Kinder sich nicht mehr damit beschäftigen wollten. Nur drei Jungen wollten das Buch weiter lesen, sie fanden es richtig witzig und gut. Noch lange, nachdem wir das Buch gelesen hatten, tauchten die Geschöpfe aus der Höhle in ihren Gesprächen auf und danach lachten sie noch sehr oft über die komischen Wörter.

X1: Euchm, ich finde es gut und witzig

D.G.: Du findest es gut und witzig

X1: [nickt]

D.G.: Was findest du witzig? Ein Beispiel bitte. Warte warte warte wir hören jetzt erst mal den X1 zu.

⁵⁸⁹ In der Gruppe A finden die meisten Mädchen die Geschichte schön, vor allem wegen des Endes (wo sich die beiden Kinder – den Kindern nach – angefreundet haben). Manche Mädchen bezeichnen die Geschichte als ziemlich langweilig und nicht so gut, weil man sie sich nicht so gut merken kann. Die meisten Jungen sind nicht begeistert von der Geschichte, sie ist langweilig und "nicht gerade erregend" (KW46 2AA: 577).

In der Gruppe B finden fast alle Kinder, sowohl die Jungen als auch die Mädchen die Geschichte schön. Auch hier wird wieder auf das Ende verwiesen. Y7 erwähnt Ole und Annas Verhalten als Begründung. Nur Mohammed sagt, dass er die Geschichte nicht so gut fand.

X1: Zum Beispiel, euchm
D.G.: Sttt!
X1: Zum Beispiel, euchm, wie er, euchm, die Wörter die man nich so gut verstehen kann und so
Y6: Oh, hör mir auf
D.G.: Und was findest du gut dran?
X1: Den Text, die Geschichte
D.G.: Hm. Kannst du auch noch mal deinen Name sagen?
X2: X2
D.G.: Ja X2
X2: Ja ich finde, das halt auch witzig, weil da stehen da ja immer so komische Sachen drin!
D.G.: Das findest du witzig
X2: Ja!
D.G.: Ja. Kannst du sie verstehen oder findest du das wie die anderen schwierig zu verstehen was damit gemeint ist?
[Gemurmelt]
X2: ja
Kinder: X3
D.G.: X3
X3: Hm, ich finde es halt auch witzig, euchm, aber die Schrift kann man nicht so gut lesen
D.G.: Was meinst du mit die Schrift? Die Buchstaben?
X3: Ja
D.G.: Sind die zu klein, zu groß?
X3: Nein, die sind nicht so gut gemacht
(KW41 3AA: 211-264)

Auch X1, X3 und X2 bemerken, dass das Buch sich in der Sprache von anderen Büchern unterscheidet, die Fremdheit jedoch macht ihnen Spaß, fasziniert, regt an zum Weiterlesen. Der Rest der Gruppe reagiert ganz anders auf die Alteritätserfahrung. Am folgenden Fragment möchte ich die Leseerfahrungen von den andern Kindern der Gruppe A weiter ausbuchstabieren/präzisieren.

Y3: Ich finde es dumm, weil da kapiert man ja gar nichts, weil das so komisch geschrieben ist
D.G.: Du findest es dumm, weil man fast gar nichts kapiert. Und wenn man ein bisschen drüber nachdenkt?
Y3: Trotzdem blöd
D.G.: ich meine über das, was da geschrieben ist ne. Aber es bleibt dumm, meinst du, Y3
Y3: Hm
Y1: Ich finde das Buch zwar schön, aber das dumme daran ist, dass da, dass das so komisch geschrieben ist dass man fast gar nichts kapiert
D.G.: Aber du findest es auch ein bisschen schön, hast du da eben gesagt. Was findest du dann schön dran?
Y1: Wie das Buch erzählt, das ist sehr schön
D.G.: Wie es erzählt. Die Wörter dann meinst du?
Y1: Ja
D.G.: Aber am Ende ist es ein bisschen dumm, weil man die Wörter dann
Y1: Aber am Anfang auch, weil guck, da ist es dann so, dass sie etwas erzählen und dann hören sie mitten drin auf und erzählen was anderes
D.G.: Und wieso machen sie das?
Y1. Ah ja pfff
D.G.: Wenn ihr was wisst, könnt ihr ja. Gibst du den Stab mal weiter?

Y3: Weil sie wahrscheinlich keine Lust haben, ein sinnvolles Buch zu schreiben

D.G.: Meinst du?

Y6: Oder weil sie es gar nicht können

(KW41 3AA: 103-142)

Was die Kinder vor allem stört, ist, dass das Buch vom Hölzchen aufs Stöckchen kommt, Gedanken nicht zu Ende führt und die Bedeutung des Geschriebenen sich nicht sofort erschließen lässt. Die Kinder reagieren auf diese Andersheit mit radikaler Ablehnung. Sie bemühen sich überhaupt nicht nachzuvollziehen, was mit der komischen Sprache gemeint ist, sondern verurteilen die sprachliche Artistik als dumm und als Produkt der Unfähigkeit.

Dabei unterscheiden die Kinder zwischen Inhalt und Form der Geschichte:

X4: Ich finde es blöd, weil man da fast gar nichts kapiert, weil irgendwie machen sie da und dann hört es genau so auf und ich finde es auch, aber das was drin steht, finde ich gut

Y1: Haha!

D.G.: Was steht dann drinne?

Y6: Soll ja nichts drinne stehen!

X4: Eigentlich nicht, aber es steht doch was drin

D.G.: Was meinst du mit was drin stehen?

X4: Das steht doch was drin!

D.G.: Was geschrieben ist

X4: Ja! Das finde ich gut! Die Geschichte finde ich gut aber wie es geschrieben ist ist echt doof

D.G.: Ok! Hm. Kannst du mir mal sagen, worüber die Geschichte geht?

[Gemurmel]

Y6: Das kann man doch gar nicht erzählen

X4: Ja genau, da gibt es viel zu viel.

(KW41 3AA: 157-183)

Die Frage drängt sich auf, warum diese Gruppe, und dann vor allem die Mädchen, sich so gegen das Buch wehren und sich quasi weigern, das Buch weiter zu lesen. Eine mögliche Antwort kann meines Erachtens gefunden werden in dem Wunsch oder der Erwartung/Aufforderung der Mädchen, dass eine Geschichte logisch sein soll. Diese Aufforderung drückten die Mädchen mehrmals in unterschiedlichen Diskussionen zu unterschiedlichen Büchern aus. Eine weitere Erklärung liegt in der selbstbewussten und kritischen Haltung der Mädchen: Angeführt von Y6 und Y3 und manchmal auch von Y1 – wobei gesagt werden muss, dass Y4 nicht davon beeinflusst wurde, sie hatte ihre eigene Meinung und verteidigte sie auch – waren die Mädchen oft nicht sehr offen für "andere" Sachen, oder Dinge, die sie selber auf den ersten Blick nicht gut fanden. Wenn ihnen etwas nicht gefiel, dann sagten sie das sofort und sie waren meistens schwierig dazu zu bewegen, noch einmal zu versuchen sich auf das Fremde einzulassen.

Die meisten Kinder der Gruppe B finden das Buch ebenfalls nicht so toll (siehe vor allem KW42 3AB: 539, 543-544, 555-574), manche finden es unspannend und komisch, dennoch lassen sich die Kinder auf das Buch ein und es entwickeln sich über das Buch interessante und

intensive Diskussionen. An den Aussagen zweier Kinder zeigt sich, dass die Kinder sich darüber Gedanken gemacht haben, *warum* das Buch so komisch geschrieben ist.

X4: Er wollte sagen *1* wie er die Gefühle ausdrückt, also.

D.G.: Wie man die Gefühle ausdrückt?

X4: Ja, er hat die Gefühle ausgedrückt und die haben sich beide dann auch geändert

D.G.: Die haben sich beide dann geändert?

X4: ja

D.G.: Und wie hat Ole sich geändert?

X4: *2* "Euch, keine Ahnung"

D.G.: Und Anna, kannst du das vielleicht sagen?

X4: *2* Euch, die zeigt nicht mehr so oft auf der *1*Ole

(KW45 3AB: 690-706)

Y2: Das Buch will uns sagen, dass, euchm euchm, dass manche Menschen, nee, wie doof Menschen sein können

D.G.: Wie doof Menschen sein können?

Y2: Ja!

D.G.: Wer war dann doof?

Y2: Der, der, der, ja genau, Ole: der denkt immer so Sachen

Y3: Also ich denke die Anna

D.G.: Du denkst die Anna war doof... Und warum?

Y3: Weil sie immer so mit dem Zeigefinger auf den Ole gezeigt hat und das war schon ein bisschen doof

Y4: Aber nur, weil man mit dem Zeigefinger, ich zeig jetzt auf den X4, dann ist man noch nicht ganz doof

(KW45 3AB: 745-764)

Die Haltung, die Y4 im Einzelinterview über ihre Leseerfahrung des Buches *Ole will kein Niemand sein* beschreibt, trifft für die meisten Kinder der Gruppe B zu: Viele Kinder hatten anfänglich Schwierigkeiten mit dem Buch, sie haben sich trotzdem durchgerungen und sich darauf eingelassen.

D.G.: Was kannst du mir da noch drüber erzählen?

Y4: Also des is halt bei vielen Büchern so, dass es erstmal ganz langweilig ist und dass man nichts versteht und da @ wars irgendwie ziemlich lang langweilig@ und dann, euchm, war man erstmal ganz verwirrt, was ist denn da jetzt los und so

D.G.: Hm

Y4: Und *1* die Mama liest (...) auch immer den Anfang vor, weil ichs sonst immer langweilig finde

D.G.: Hm

Y4: Den Rest les ich dann immer alleine und, euchm *2* und des fand ich dann halt ein bisschen langweilig dann

(Einzelinterview 3AA Y4: 236-245)

Die Kinder der vierten Klasse, vor allem die Mädchen, beteiligen sich inhaltlich sehr stark an der Diskussion und scheinen auch Spaß daran zu haben sich über das Buch zu unterhalten. Trotzdem beklagen auch sie sich darüber, wie der Geschichte geschrieben ist. Die

Alteritätserfahrung, die die Kinder der vierten Klasse mit *Ole will kein Niemand sein* machen, liegt vor allem auf der ästhetischen Ebene.

Y3: Ich habe auch nicht so viel kapiert und ich finde manche Dinge gehören nicht zusammen
(KW41 4AB: 491)

Y3 W: Ich fand es langweilig, weil es irgendwie nicht so geschrieben war wie ein Buch geschrieben ist

D.G.: Was war dann anders dran geschrieben als ein anderes Buch oder ein normales Buch?

Y3 W: Es war halt langweilig

X4: @lacht@

Alex: @lacht@

X1: @lacht@

D.G.: Hm

(KW41 4AB: 494-507)

X1: Ich verstehe nicht, worum er immer irgendwie was gesagt hat, wer wie ist und wie wer ist und wie wer wo ist und wann aja was ist. Das fand ich so langweilig, anders war die Geschichte gut aber dass sie dann immer so gesagt haben, dass Anna Anna ist und dass Ole Ole ist
(KW41 4AA:434-437)

Fast alle Kinder der Gruppe B beklagen sich, dass die Geschichte unlogisch ist (KW46 4AB: 290-407, 456-459, 475-479, 518). Für manche ist das Buch durch den Sprachstil befremdend. X5 drückt die Befremdung z.B. wie folgt aus: "Also: euchm irgendwie fand ich das komisch, irgendwie war es für mich ne Geschichte aus der Zukunft, weil ich kenn die Hochle nicht" (KW46 4AB: 335-336)

Fazit: Allgemein kann man zusammenfassen, dass je stärker die ästhetische Fremderfahrung war, umso negativer wurde das Buch beurteilt. Ein paar Jungen in der dritten und vierten Klasse erlebten die ästhetische Fremderfahrung als sehr positiv. Weiter nimmt die ästhetische Fremderfahrung mit dem Alter der Kinder zu. Viele Kinder fanden die Geschichte nicht so aufregend und eher langweilig, da so wenig passiert. Auch hier scheint die Abwesenheit von Action die Kinder zu langweilen. Dennoch kann bei den Mädchen in der vierten Klasse ein Gefallen und Interesse an der psychischen Innendimension der Figur Ole⁵⁹⁰ festgestellt werden und die meisten Jungen finden das Spielen mit Sprache sehr witzig. Man kann also feststellen, dass es deutlich geschlechterspezifische Unterschiede beim Gefallen des Buches gibt. Das Ende hat den meisten Kindern ganz gut gefallen. Mit der Mehrdeutigkeit der Sprache und dem eigenartigen Schreibstil hatten die Kinder der zweiten Klasse am wenigsten Probleme (vgl. 9. Phantasie und Wirklichkeit, Ethik und Ästhetik).

⁵⁹⁰ Vgl. Spinner 1993: 61: Im Gegensatz zu Spinner, der schreibt, dass erst nach dem Grundschulalter sich das Interesse für die psychische Innendimension entwickelt, stellte ich fest, dass vor allem Mädchen schon in der vierten Klasse sich damit gerne beschäftigen.

11.3.2 Lesetagebücher und Gespräche über Doktor Deter

11.3.2.1 Einleitende Bemerkungen

In der dritten Klasse haben 12 Kinder sich dieses Buch ausgesucht um ein Lesetagebuch darüber anzulegen⁵⁹¹. Das Lesetagebuch-schreiben fanden mehrere Kinder toll, viele fanden es auch lästig. In der Diskussion über das Lesetagebuch deuteten die meisten Kinder jedoch an, dass sie es ganz schön fanden, das Lesetagebuch gemacht zu haben. Viele Kinder waren stolz auf ihr Lesetagebuch und ein paar Kinder baten mich darum, ihnen das Lesetagebuch zuzuschicken, wenn ich mit der Arbeit fertig bin.

In der vierten Klasse lasen die Kinder sich, auf Bitte der Mitschüler, das Buch gegenseitig vor.

In den Diskussionen nahmen die Kinder oft aufeinander Bezug, sie verliefen aber nicht so spontan und lebendig und ich musste öfters einen Anstoß geben oder Fragen stellen um die Diskussion im Gange zu halten.

11.3.2.2 Analyse

Aus den Lesetagebüchern geht hervor, dass die Fremdheit/Andersheit bezüglich dem Buch *Doktor Deter* einerseits an seiner Art, Kranke wieder gesund zu machen, festgemacht wird, sowie an seiner Persönlichkeit; Doktor Deters Behandlungsmethoden sind sehr ungewöhnlich: Fieber wird mit dem Fiebersauger herausgezogen, Ohrenentzündungen werden in Kisten im Keller deponiert, Gehirnerschütterungen werden frei geschüttet. Manchmal hat Doktor Deter Wutausbrüche und Müdigkeitsanfälle, er ist unfreundlich und barsch. Andererseits sind die wiederholende Struktur des Buches, die Zeichnungen und die Art des Erzählens ungewöhnlich. In dem Buch *Doktor Deter* gibt es nicht viel action. Vielmehr werden in 40 turbulenten Episoden mit großer Lust am skurrilen Detail einzelne Krankengeschichten geschildert und es wird durch die wiederholende Struktur zum Ausdruck gebracht, wie Doktor Deter sich durch den großen Ansturm auf seine schier endlos erscheinenden Heilkräfte immer erschöpfter fühlt. Die bunten Illustrationen spiegeln die oft skurrile Situationskomik des Textes auf kongenial drollige Weise wider, siehe z.B.

⁵⁹¹ Zum Lesetagebuch siehe Hintz 2002.



Abbildung 19: Doktor Deter: 26 und 68

Aus: Toon Tellegen, *Doktor Deter*, 2003, NP-Buchverlag

Auf diese ästhetische Alterität reagieren die Kinder sehr unterschiedlich. Manche Kinder finden sehr viel Gefallen an der Geschichte, sie wissen den Humor zu schätzen und reagieren sehr positiv und mit Begeistern auf die Fremdheit/Alterität.

Es war toll es ist ein sehr schönes Buch. Wer das geschrieben hat sollte mehr Bücher über Doktor Deter schreiben (...).

Ich finde die Bilder im Buch sehr schön manchmal auch witzig zum Beispiel da wo kranke Leute oder Tiere regnen.

(Tagebuch 3AA Y1)

Nach dem Lesen habe ich gedacht, dass es eine komische und lustige Geschichte ist (...)

Ich finde das Buch gut weil es sehr lustig ist

Die Bilder im Buch finde ich toll

(Tagebuch 3AB X5)

Andere Kinder haben große Mühe, dass Buch zu Ende zu lesen.

Ich finde das Buch nicht schön, weil Doktor Deter so komisch ist und deshalb würde ich es nicht weiter empfehlen.

Ich finde es nicht lustig, weil alles so erstunken und erlogen ist

(...)

Mir ist es schwer gefallen das Buch zu lesen, weil ich den Doktor Deter so komisch fand.

(Lesetagebuch 3AB Y3)

Eine Mutter kommt sogar extra zu mir in die Schule um mitzuteilen, dass ihr Sohn nichts mit dem Buch anfangen kann und er dadurch viel Schwierigkeiten hat, dass Tagebuch fertig zu stellen.

X5: Ich fand das Buch so scheiße, daß ich es nicht leiden konnte und eigentlich gar keine Lust hatte.

Ich hätte es am liebsten in den Müll geschmissen! (3AB X5)

Diese Kinder finden die Art und Weise, wie die Geschichte erzählt wird, nicht witzig, die Geschichten sagen ihnen nichts, sie finden keinen Zugang zu dem Buch. Jedoch kann festgestellt werden, dass alle Kinder die Zeichnungen sehr gut finden, also auch die Kinder, die die Geschichte nicht schön finden.

Ich finde die Bilder in dem Buch schön. Ihr findet sie bestimmt auch schön oder?
(Lesetagebuch 3AB Y3)

Die Zeichnungen werden von den Kindern genau betrachtet, die Darstellungsweise, die Farben, die Bewegungen der Figuren faszinieren sie.

Die Leseerfahrungen über Doktor Deter in der vierten Klasse laufen ebenfalls stark auseinander. Viele Kinder finden das Buch sehr witzig und sind beeindruckt von den Zeichnungen, mehrere Kinder haben jedoch große Schwierigkeiten mit dem Buch. Sie finden es langweilig wegen der wiederholenden Struktur, die Geschichte wird teilweise als absurd abgetan und als zu weit hergeholt abgewiesen.

Fazit: Das Buch *Doktor Deter* ruft kann unterschiedliche Bewertungen hervor. Die ästhetische Alterität wird von manchen Kindern sehr positiv aufgefasst, sie finden einen Zugang zum Buch und erfahren die ästhetische Alterität als sehr witzig. Für andere Kinder ist die Alteritätserfahrung so groß, dass sie eine lustvolle Beschäftigung mit dem Buch in dem Weg steht.

11.4 Alteritätserfahrungen im Gespräch mit Anderen

Die Kinder erfahren nicht nur beim Lesen Alterität, in den Gruppendiskussionen stellen sie öfters fest, dass Mitschüler das Gelesene unterschiedlich verstehen oder anders bewerten. Für diese Untersuchung ist es interessant der Frage nachzugehen, wie Grundschüler darauf reagieren und wie sie mit den fremden Erfahrungen von Anderen umgehen.

11.4.1 Philosophische Gespräche über *Ole will kein Niemand sein* in der zweiten Klasse

Die Kinder in der Gruppe 2AA suchen in ihren Gesprächen über *Ole will kein Niemand sein* oft nicht nach einer gemeinschaftlichen Bedeutung. Man bekommt dadurch manchmal den Eindruck, dass sie nur ab und zu aufeinander Bezug nehmen. Sieht man sich die Gespräche genauer an, so stellt man fest, dass die Kinder ihre verschiedenen Antworten nacheinander anbringen und darstellen, ohne dass die Kinder das Bedürfnis haben die Möglichkeiten zu reduzieren oder eine "richtige" oder "wahre" herauszuarbeiten. Dabei wird häufig keine

übertrumpfende Interaktionsstruktur aufgebaut, sondern die Möglichkeiten werden aufgezählt. Nur ab und zu diskutieren sie etwas lange miteinander aus, eher aber greifen sie Ideen von einander auf, führen sie weiter aus oder wandeln sie um, geben Alternativen, etc. Als Beispiel siehe z.B. KW41 2AA, S. 7-8 (vgl. Kapitel 10. Freundschaft). Auch in der Gruppe B stellt sich heraus, dass die Kinder mit der Mehrdeutigkeit der Geschichte so umgehen, dass sie mögliche Interpretationen anbringen und suchen, ohne dabei *eine* richtige zu bestimmen.

Y5: Man fühlt sich nicht gut
 D.G.: Man fühlt sich nicht gut?
 Y5: Echech [nein]
 D.G.: Warum nicht? Ist es nicht toll ein Niemand zu sein?
 Y5: [schüttelt den Kopf]
 Y3: Man fühlt sich traurig
 3 [Stab wird weiter gegeben]
 Vanessa: Alleine
 D.G.: Alleine. Hm
 3 [Stab wird weiter gegeben]
 Y8: Und man ist ganz einsam und hat Niemanden zum Spielen
 D.G.: Hm
 3 [Stab wird weiter gegeben]
 Y7: Man ist so *1* traurig und allein und man kann mit Niemand sein
 D.G.: Hm. Gibst du hier noch mal weiter
?: Man hat keine Lust auf nichts
[Y5 und X1 flüstern]
 D.G.: Man hat keine Lust auf nichts
 (...)

 Y5: Man kann sich nicht gut wohlfinden, man kann weinen, traurig sein
 (KW41 2AB: 64-108)

Das Erfahren der Meinungen von anderen Kindern scheint die Kinder häufig zu motivieren, weiter über die Geschichte nachzudenken und mögliche Bedeutungen auszuprobieren oder angebotene Meinungen weiterzuführen, genauer oder anders zu fassen. Dabei stellt sich heraus, dass die Kinder in der Gruppe 2AB manchmal sehr geduldig sein können und bereit sind, einander beim Verstehen zu helfen oder dass sie versuchen, das, was der Andere sagt, genau zu verstehen (Siehe dazu z.B. die Interviewfragmente KW46 2AB: 320ff und KW 46 2AB:536ff in Kapitel 13. Ergebnisse bezüglich der methodischen Aspekte).

11.4.2 Philosophische Gespräche über Ole will kein Niemand sein und ein Schaf fürs Leben in der dritten Klasse

Betrachtet man die Art und Weise, wie die Kinder in der Gruppe 3AA interagieren, so zeigt sich, dass vor allem die Jungen aber manchmal auch die Mädchen eine Interaktionsstruktur aufbauen, die sich auch an anderen Stellen der Gruppendiskussion häufig findet: Sie

übertrumpfen einander. Sie versuchen, sich gegenseitig in der positiven oder negativen Beurteilung von einer Geschichte, in eine Aussage oder eine Erklärung zu übertreffen.

Y6: Wer hat dann das Buch geschrieben? Die muss aber nicht viel verstanden haben

Alwin: Die Hexe, die Hexe Rumpelstielchen bestimmt

Y3: @lacht@

Y6: Die gibt's nicht

?: Aber wer hat das Ding hier dann geschrieben?

Y4: Kannst du mal leise sein

Y6: Die kann aber nicht schreiben

[Die Jungen reden weiter über Rumpelstielchen]

X4: Wer hat das geschrieben für ein asozial (...)?

Y3: @genau@

X4: Ej wer hat das geschrieben?

D.G.: X4

X4: @Hier hat einer nur eine Gehirnzelle drauf oder@

Y1: Und du hast alle Tasten draußen

Y3: @lacht@

X4: Und du ich weiß nicht was du draußen hast alle_

D.G.: Sttt!

Y3: X4, so kann ich nicht lesen!

X4: Viel Spaß dabei

(KW42 3AA: 345-384)

An den Interaktionen der Kinder untereinander zeigt sich weiter, dass die Kinder sich in einem hohen Maße aufeinander beziehen.

Y7e: Ole will

Y1: Der will Niemand werden

Y3: Kein Niemand sein

Y6: Der will kein Niemand sein

D.G.: Was bedeutet das?

Alwin: Ja, der will halt

X2: _fröhlich leben

Alwin: Ja, der will halt auch was machen.

D.G.: Der will was machen, hm. Hat noch jemand eine Idee?

Du musst noch mal deinen Name sagen, tschuldigung

Y6: Y6

Ich: Ja Y6

Y6: Der will nicht, dass anderen immer bestimmen, er will selber mal was bestimmen

(KW41 3AA: 16-39)

Sie wiederholen Aussagen anderer Kinder in leichten Variationen, z.B.

Y6: Sie sind von Anfang an zusammen

[...]

X4: Weil die immer zusammenhängen (Gelächter)

Y1: Weil sie alles zusammen machen und zusammen spielen zum Beispiel _

D.G.: Weil sie Sachen zusammen machen und zusammen spielen

X4: Aber ich nenne das hier nicht spielen!
[Viele Kinder durch einander]
(KW41 3 AA: 424-440)

und sie bestätigen Einwürfe anderer – in dieser Gruppe oft nur durch zustimmende Laute oder Gelächter

Y5: Die sind gefährlich. Wölfe sind gefährlich *1* manchmal
D.G.: Hm, und wieso
Y5: Wei: 1 *1* die scharfe Zähne haben und ein Mensch weh tun kann
X1: (...) nur weh tun kann
Y7: Und springen können die auch.
[...]
X3: @Hahahaha@
Y5: Weil der raus will
[...]
Y3: @Hehehehe@
Berrit: Ha Y6!
Y3: @Hihihi@
X3: Ha, die die ähm der Wolf, der, der hasst nur den Menschen, wenn die ihm weh tun
(KW02 3AA: 221-245)

Manchmal ist es ihnen wichtig daraufhin zu weisen, dass sie eine bestimmte Idee hervorgebracht haben und das, was jemand anders einbringt, schon gesagt wurde:

Y1: Das habe ich doch auch gesagt
X2: Ich auch...
Y3: Das haben wir ja gesagt
[Viele Kinder durcheinander]
Y4: Sch:t! Wir hören jetzt einander mal zu, bitte!
(KW02 3AB: 127-134)

In der Gruppe 3AA fällt auf, dass die Kinder in den Gesprächen vor allem Spaß daran haben, miteinander über bestimmte Stellen im Buch, über komische Worte und lustige Aussagen zu lachen. Außerdem tendiert die Gruppe dazu, der negativen Meinung eines Kindes über das Buch zu folgen, die Kinder verstärken einander in ihren Meinungen, anstatt einander zu nuancieren. Dadurch haben die Kinder zwar viel Spaß während der Gespräche, zu lebendigen Diskussionen über den Inhalt des Buches kommt es jedoch nur ab und zu. Wie die Gespräche über *Ole will kein Niemand sein* belegen, führt dies manchmal dazu, dass die Lektüre eines Buches abgebrochen wird. Allgemein kann festgestellt werden, dass diese Gruppe nicht so gerne diskutiert, philosophiert.

Die Gruppe 3AB dagegen diskutiert ausgiebig und es hat den Anschein, dass die Kinder daran auch wirklich Spaß haben. Sie bemühen sich häufig, zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen und diskutieren meistens etwas "zu Ende". Als Beispiel kann hier auf das

Interviewfragment KW04 3AB: 389-618 verwiesen werden (siehe Anhang 12), worin sich zwischen den Kindern eine Diskussion über Lebewesen entfacht⁵⁹². Es zeigt sich darin, dass die Kinder gemeinsam nach einer Definition für Lebewesen suchen. Dabei vertreten sie ihre eigene Meinung und bringen viele Argumente dafür an, sie halten dennoch nicht stur an ihrer eigenen Meinung fest. Wenn sie von bestimmten Argumenten oder Beispielen überzeugt werden, überprüfen sie die eigene Meinung und nuancieren sie. Dies kann auch an folgendem Beispiel aufgezeigt werden:

X4: Ich hätte erst gar nicht dem Wolf geholfen, weil wenn ich ihm jetzt das Leben gerettet hätte, und er mich dann gefressen hätte, das wär' ja dann ähm ein bisschen undankbar gewesen.

Y2: (...)

X4: Ja, aber das Schaf muss das auch aus Erfahrung wissen.

Y2: Ja, beweis es!

Y4: Er weiß es aber nicht!

Y3: Es ist vielleicht ein Kind.

D.G.: (...)

X4: Ja, das find' ich allerdings ein bisschen blöd. (...)

(KW03 3AB: 679-695)

In den Interaktionen der Kinder untereinander wird deutlich, dass die Kinder sich in einem hohen Maße aufeinander beziehen, jedoch auf eine qualitativ etwas andere Weise als in der Gruppe 3AA: Die Kinder der Gruppe 3AB diskutieren Meinungen und Auffassungen viel mehr aus, wodurch die Kinder dieser Gruppe sich meistens gegenseitig unterstützen an der Lektüre dran zu bleiben, auch wenn sie schwierig, langweilig, etc. ist. Manchmal zeigt es sich, dass es für die Kinder nicht evident ist mit ganz anderen Meinungen umzugehen, es fällt aber auf, dass sie sich auf eine eigene Art und Weise bemüht sind auf die Meinung des anderen einzugehen.

X4: Eigentlich hat man das ja nur so von Film, dass sie so böse sein, weil die Haie sind, nämlich gar nicht so böse und die Herrscher der Welt. Z.B.: Löwen, das ist auch ein totaler Schwachsinn, dass die die Herrscher der Dschungel oder so sind

? : Doch

D.G.: Hm

X4: Und die Wölfe sind gar nicht so brutal irgendwie also

[Viele Kinder durcheinander]

D.G.: Das Bild hat man aus den Film?

X4: Ja, eigentlich hat man das immer nur aus dem Film, das Bild

Y1: Haie leben, die wollen eigentlich auch keine Menschen haben, nur wenn, nur auf Zufall

X3: Oder wenn man ne Wunde hat, die riechen dann das Blut

X4: Nein, nein, nein

X3: Doch, doch, doch

Y2: (...)

X1: Doch, die riechen das Blut und dann haben die noch (...)

⁵⁹² Die Kinder führen diese Diskussion anlässlich die Aussage, Menschen auch Säugetiere sind. Diese Aussage fließt in der Diskussion ein als es darum geht zu belegen warum es möglich ist das Wolf die Fähigkeit hat sich etwas zu erinnern.

Y2: Also, ähm, darf ich jetzt endlich was sagen? Das ist was TV (...)

X1: Nachmacherin

Y4: Y3

?: Au

D.G.: Lass jetzt erst mal die Y2

Y2: Also eigentlich ähm ähm der Wolf ist ja nicht böse wenn er das Schaf isst er braucht ja auch was zu essen das ist (...) der braucht ja auch was essen

Y4: @lacht@

D.G.: Hm

Y3: Eheh!

X1: Aber der lässt das tote Tier auch manchmal schon liegen

(KW02 3AB: 310-357)

11.4.3 Philosophische Gespräche über Hodder der Nachtschwärmer in der vierten Klasse

Wie schon erwähnt, wurden in der vierten Klasse intensive Diskussionen über *Hodder der Nachtschwärmer* geführt, wobei sehr oft über längere Zeit die Diskussion selbstläufig war. Dabei bezogen sich die Diskussionen vor allem auf die Frage nach dem Verhältnis von Traum/Phantasie und Realität. Die Kinder verteidigten ihre Meinung sehr vehement, brachten viele Argumente an, um ihre Meinung zu bekräftigen. Sie waren emotional sehr stark an der Diskussion beteiligt.

Die Erfahrung, dass die Mitschüler das Buch ganz anders interpretierten, war für viele Kinder überraschend und neu. Zu Hause bei der Lektüre von *Hodder der Nachtschwärmer* hatten viele Kinder zwar gemerkt, dass sie das Buch kompliziert fanden und viele Sachen – wie die Kinder sagten - nicht verstanden hatten, viele Fragen offen blieben, etc.; die Idee, dass man das Buch auf bedeutend unterschiedliche Weise lesen kann, und andere Kinder bestimmte Stellen ganz anders interpretieren könnten, war ihnen dabei nicht gekommen. Erst in den Gesprächen und durch die Gespräche (nicht nur während der gemeinsamen Stunden) stellen sie dies fest.

Sehr schnell kommen die Kinder der Gruppe 4AA auf den blauen Hund und damit auf die Frage zu sprechen, ob es den blauen Hund wirklich gibt oder ob er eine Phantasiefigur ist, und so zu der allgemeineren Frage, welche Figuren es im Buch gibt und welche sich Hodder ausdenkt. Es entsteht ein Streitgespräch, woraus hier ein kurzer aber aussagekräftiger Auszug folgt:

D.G.: Dann X3, sag mir warum Du meinst, dass es Phantasie ist. Der blaue Hund.

X2, Entschuldigung.

Warum Du meinst, dass der blaue Hund blau ist.

X2: Weil der Hodder sich das einfach so ausdenkt. Ich weiß es nicht.

D.G.: Du meinst oder denkst, er denkt sich das aus.

X2: Weil er so einsam ist.

D.G.: Was meint Ihr_

Y1: Ja, das denkt er sich aus. Weil die Lola denkt er sich ja auch aus.

Gruppe: Nein, nein!

Gruppe: Doch! [Minderheit]

Y6: **Hallo! Lest Ihr überhaupt das Buch?**

X2: Ihr müsst das Buch lesen.

X4: Hab ich doch, Mann.

X1: Ich auch.

(KW05 4AA: 179-203)

Die Aussage von Y6: **Hallo! Lest Ihr überhaupt das Buch?**, und die Unterstützung, die sie kriegt von X2: "Ihr müsst das Buch lesen", sowie die Gegenreaktionen darauf: "Hab ich doch, Mann" und "Ich auch" zeigen, wie befremdend die konträren Sichtweisen auf die Kinder wirken. Die eigenen Sichtweisen werden dadurch aber nicht angezweifelt - an diesen wird stark festgehalten -, sondern es wird in Frage gestellt, ob die Anderen das Buch überhaupt gelesen haben. Daraus kann dennoch nicht abgeleitet werden, dass die Kinder sich immer andere Sichtweisen verschließen. An anderen Stellen in den Diskussionen über *Hodder der Nachtshwärmer* kann gezeigt werden, dass die Kinder oft die Möglichkeit zum offenen intersubjektiven Austausch aufgreifen (siehe auch weiter unten). Eher ist es so, dass, wenn andere Sichtweisen als Provokation erfahren werden und das eigene Gebilde vom Text zu zerstören drohen, diese verworfen werden; noch einmal anders formuliert, scheint die Erfahrungsirritation in diesem Fall so groß, dass sie nicht als positiv erfahren, sondern als unmöglich abgetan wird.

Weil die Kinder in der Diskussion über Phantasie/Wirklichkeit sich festgefahren hatten, in eine ja-nein/gar-nicht-wahr-doch-wohl-Struktur, brachte ich vor, dass das Buch vielleicht mehrere Interpretationen ermöglicht. Diese Reaktion meinerseits wurde anfänglich von manchen kurz aufgegriffen, dennoch wieder aus dem Auge verloren.

Auch später wird in dem Gespräch deutlich, dass die Kinder die anderen möglichen Sichtweisen nicht immer als Möglichkeit annehmen, sondern als nicht richtig abtun. Die Vermutung taucht erneut auf, dass Kinder, die eine gegensätzliche Sichtweise vertreten, den Text nicht richtig gelesen haben oder das Buch gar nicht gelesen haben.

X3: Und dann hat er sich auch immer diese Leute vorgestellt, dass die da mit dem mitkommen. Die Lola, die Frau Andersen, der Phillip, und so. Und er hat auf die Schwalbe auch nicht sein Photo gemacht, sondern das von Phillip hat er draufgemacht.

X2: Nee, nee.

Y2: Nein, seine Stiefel!

X3: Wollte er aber.

Y2: Du mußt es mal richtig lesen, X3.

D.G.: X3, gibst du den Stab jetzt mal weiter?

Y2: Hast Du's gelesen?

X3: Ja, hab' ich.

D.G.: Ja, das merkt man schon.

Y2: Ja, sonst hätt' er_ Aber er hat ja dann wissen müssen, daß er (...)

Y4: Dann hätte der sich ja auch ausdenken müssen, daß er gerne Streuselschnecken ißt und daß er dauernd zum (Bäcker) geht.

Gruppe: Iihhh. [angeekelt]

(KW05 4AA: 779-801)

Im Einzelgespräch mit X3 wird sichtbar, wie X3 diese Erfahrungsirritation einschätzt und wie er mit ihr umgeht.

X3 fängt im Gespräch selber von dieser Erfahrung an; es ist das Erste, was er über *Hodder der Nachtschwärmer* anmerkt und für ihm gleichzeitig ein Grund dafür, das Buch als blöd und dumm zu bewerten.

D.G.: Hm. Hm. Ok. Dann such dir mal ein anderes Buch aus

30 (...)

X3: Bei dem find ich zum Beispiel dumm, kann man Buch kaum noch unterscheiden was er sich jetzt denkt oder was dann halt auch wirklich ist, das find ich dann auch ein bißchen blöd

D.G.: Hm

X3: Das dann da das ist das halt so komisch geschrieben ist, dass da drunter halt verschiedene Meinungen stehen können das ist dann blöd, wenn man drüber spricht, da sagen die einen das ist Wirklichkeit und die anderen sagen, das meiste denkt er sich nur und so *2*

D.G.: Hm, wie.. wieso kommt das oder oder warum denkst du ist das Buch so geschrieben das Wirklichkeit und Denken nicht mehr so gut auseinander zu halten sind?

X3: Weil das für den auch auseinander zu halten ist

D.G.: Für den Hodder meinst du war des...

X3: ja *3*

D.G.: Hm wieso kommt des, das des kaum noch für ihn auseinander zu halten ist? Oder wieso ist das dazu gekommen?

X3: Euchm, weil er nur alleine ist und dann denkt er auch immer das er irgendwelche Freunde hätte und so

(Einzelinterview 4AA X3: 76-92)

Beachtlich ist, dass X3 seine Meinung nicht als die einzig richtige ansieht, sondern aus der Diskussion mitgenommen hat, dass "da drunter [es geht über das Buch] halt verschiedene Meinungen stehen können", und dies auch akzeptiert; er bewertet dies aber als negativ, auch wenn er darüber nachgedacht hat und sich erklären kann warum das Buch "so komisch geschrieben ist". Die negative Bewertung des Buches hängt wahrscheinlich mit der Tatsache zusammen, dass er - wie in dem vorherigen Gruppendiskussionsfragment merkbar geworden ist -, nur bei einzelnen Kindern ein Forum gefunden hat, wo seine abweichende Meinung gehört und toleriert wurde.

Vorhin wurde darauf hingewiesen, dass die Kinder oft die Möglichkeit zum offenen intersubjektiven Austausch aufgreifen. Sie artikulieren ihre Meinungen, werden mit gegensätzlichen Wahrnehmungen konfrontiert und reagieren darauf. In dieser Hinsicht können ihre Erfahrungen miteinander als produktive Erfahrungsirritationen bezeichnet werden. Dies geht aus folgendem Fragment z.B. sehr deutlich hervor:

X3: Aber dann muss ja eigentlich, wenn man das so bedenkt, dann der hat ja Nasenhaar vom Big Mac Johnson.

D.G.: Ja.

Y1: Das kann er sich ja auch nicht ausdenken.

X2: Doch, er kann's sich ausgedacht haben, aber es ist irgendwie so komisch das Buch.

Y4: Ich wollte auch was dazu sagen. Also ich denke, wenn überhaupt ist nur der blaue Hund ausgedacht, weil die Lola wenn die auf dem Plakat ist, dann kann die, man kann sich das Plakat nicht ausdenken.

X3: Stimmt! Das stimmt!

D.G.: Wenn die Lola auf dem Plakat ist, kann das Plakat da sein, aber hat er dann die Lola gesehen, ist dann die Frage. Sieht er dann nur Lola auf dem Plakat oder Lola in Echt?

X2: Er kann sich doch denken.

Y3: Stimmt, das kann sein, dass die Lola ganz woanders da wohnt.

X1: Obwohl, die sind ja mit dem Auto gefahren.

Y3: Ja, dann wär ja alles nur ausgedacht. Dann denkt er sich aus, dass Lola im Auto sitzt.

Y2: Dann denkt er sich das Taxi aus, den Taxifahrer, alles.

X1: Die Lola bezahlt ja auch das Taxi.

Y1: Der Big Mac Johnson, der hatte ja mit der sich unterhalten *1* und er kann sich ja nicht wie der Hodder das auch ausdenken.

X1: Also Big Mac Johnson gibt's in Echt. Der Vater hat nämlich von dem geredet! Und dann muss es ja auch die Lola (nicht) geben.

(KW05 4AA: 273-306)

Ebenfalls aus Fragment KW05 4AB: 376-411 geht hervor, dass die Kinder sich in einem hohen Maße aufeinander beziehen und auf produktive Weise versuchen Erfahrungsirritationen aus dem Weg zu räumen.

X1: Er sitzt in der Schule und träumt.

X3: Wo ist der blaue Hund? [aufgeregt]

Y1: (Darf) ich was zu dem blauen Hund sagen?

[...]

X5: Der denkt sich alles aus. [geflüstert]

Y3: Der Hund hat_ der Hundi, der Wauwau ...

X3: **Den gibt's!**

Y1: Also ich glaub' er denkt sich den Hund nicht aus, weil es kann ja auch sein, dass der Nachts in der Dunkelheit sich einfach nur so blau spiegelt. Also, dass der eigentlich eine ganz andere Farbe hat und Nachts blau aussieht.

X3: Ja, schwarz.

X5: Glaub' ich nicht, weil es läuft ja nicht nachts gerade dort ein Hund rum und tagsüber ist da zufällig nichts.

Y4: Ich glaub' der Hund ist auch echt, weil der ist ja auch mit dem im Buch spazieren gegangen.

X5: Ja, das denkt er sich vielleicht auch aus.

2

X3: **Muss nicht sein.**

X5: Das ganze Buch denkt er sich aus (der Hodder).

Y2: Also ich denk, der Hund ist nicht echt.

(KW05 4AB: 376-411)

11.4.4 Auswertungen der Stunden von den Kindern

Aus den Auswertungen der Stunden, die ich mit den Kindern schriftlich und mündlich vorgenommen habe, geht hervor, dass die Gespräche die Kinder beim Lesen unterstützt haben und die Kinder Spaß an diesen Gesprächen gehabt haben: Überwiegend positiv ist der Tenor der Kinder zu den Gruppendiskussionen über das Gelesene, obwohl die Diskussionen nicht immer optimal verliefen (siehe dazu Kapitel 13. Ergebnisse bezüglich der methodischen Aspekte). Viele Kinder betonen, dass ihnen die Bücher selbst nicht immer gefallen haben, die gemeinsamen Stunden jedoch schön waren.

Mir haben die Stunden sehr gut gefallen! Nur die Bücher waren langweilig.

Auch das Tagebuchführen wird positiv erwähnt.

Ich fand das Buch Doktor Deter nicht schön weil es Wörter gab die man nicht verstand. Aber mein Lesetagebuch fand ich schön.

Manche Kinder klagen, dass es manchmal an Zeit mangelte (man eine Zeichnung nicht fertig stellen konnte, man zu schnell lesen musste und die Diskussion zu früh abbrechen musste), sie klagen über fehlende Informationen aus den anderen Gruppen und bemängeln, dass es manchmal zu laut und zu chaotisch war. Die meisten Kinder nehmen auf die Präferenz sich mit Kindern des eigenen Geschlechtes zu unterhalten, Bezug.

Mir hats gut gefallen. Die Jungs haben immer generft.

Die Überwiegende Mehrheit der Kinder äußert sich aber insgesamt ähnlich positiv wie die folgende:

Ich fand schön, dass es immer Spaß gemacht hat

Mir hat es in Philosophie gut gefallen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Alteritätserfahrungen, die Kinder miteinander gemacht haben, positiv von den Kindern bewertet werden. Stark zu vermuten ist, dass das Schreiben eines Lesetagebuches so wie die Gespräche mit anderen Kindern bei der produktiven Verarbeitung von Irritationserfahrungen geholfen haben.

11.5 Perspektivübername und Fremdverstehen

Das Verstehen des Anderen, des Fremden wird - wie anfangs schon erwähnt wurde - in der Didaktik des interkulturellen Verstehens oft in Zusammenhang mit der Beschäftigung mit

Romanen, Kurzgeschichten, Dramen, etc. diskutiert. Mit dem Begriff Fremdverstehen betont die Didaktik des Fremdverstehens,

(...), dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen (Bredella, Meißner, Nünning, et al. 2000a: XII)

Fremdverstehen bedeutet eine andere Perspektive einnehmen und eine Distanz zum Eigenen gewinnen, ein Wechselspiel zwischen Eigenem und Fremdem bzw. zwischen Innen- und Außenperspektive, aus denen beide nicht unverändert hervorgehen. Fremdverstehen sei stets die Bereitschaft und Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und der Koordinierung unterschiedlicher Sichtweisen (Bredella, Meißner, Nünning, et al. 2000a)⁵⁹³. In diesem Zusammenhang kommt der Literatur eine besondere Rolle zu, weil diese das Fremd-, sowie das interkulturelle Verstehen fördern kann, so die Meinung dieser Didaktiker⁵⁹⁴.

Die Didaktik des Fremdverstehens geht von der Annahme aus, dass Lernende durch die Interaktion mit fremdsprachlichen Texten aller Art, gesprochenen und geschriebenen, fiktionalen und expositorischen, dialogischen und propositionalen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Perspektivübernahme ausbilden. Diese kognitiven und affektiven Vermögen bilden die Grundlage für den Transfer der erworbenen Fähigkeiten auf die außerhalb liegende Ebene der realen Lebenswelt (Bredella, Meißner, Nünning, et al. 2000a: XXXIX).

Da es einen inhärenten Zusammenhang zwischen literarischem und interkulturellem Verstehen gibt - in beiden Fällen muss der Verstehende die Perspektive des Anderen übernehmen und er muss in der Spannung zwischen Innen- und Außenperspektive die Bedeutung einer Erfahrung oder Handlung bestimmen (Bredella 2002: 308)- steht die Fähigkeit der Perspektivübernahme in der Didaktik des Fremdverstehens zentral.

Auch Spinner, der sich u.a. mit dem Verhältnis von moralischer Entwicklung und Literatur auseinandersetzt, betont die besondere Rolle der Perspektivübernahme für das literarische Verstehen.

Da erzählende Literatur uns immer wieder fremde Perspektiven und auch die Verflochtenheit von Sichtweisen vermittelt, kann man von einer engen Wechselbeziehung zwischen der Fähigkeit der sozialkognitiven Perspektivenübernahme (wie wir in der Psychologie sagen) und dem literarischen Verstehen ausgehen. Die Fähigkeit sich auf fremde Sichtweisen einzulassen, ist eine Voraussetzung für literarisches Verstehen, und umgekehrt fördert das Lesen die Fähigkeit des Fremdverstehens (vgl. Spinner 1989a) (Spinner 1995a: 93)

Es scheint mir, dass viele Didaktiker oftmals ein ziemlich ungebrochenes Verhältnis zu dem Fremdverstehen und der Fähigkeit der Perspektivübernahme pflegen. Sie berücksichtigen zwar, dass die Fähigkeit fremde Perspektiven in ihrer Andersartigkeit nachzuvollziehen, sich erst

⁵⁹³ Es gibt Auffassungen, den Begriff Fremdverstehen zu verwerfen, weil er tautologisch sei: alles Verstehen ist Verstehen eines Fremden, auch das Verstehen des eigenen Ichs.

⁵⁹⁴ Vgl. auch Nünning 2000

allmählich entfaltet⁵⁹⁵. Sie scheinen jedoch nur sehr wenig zu beachten, dass die literarische Perspektivübernahme erschwert werden kann durch die ästhetische Alterität; denn Texte vereinfachen nicht immer die Perspektivübernahme, sie können sie auch erschweren. Damit umgehen zu können, soll ebenfalls gelernt sein, wie ich im Nachfolgenden kurz zu erläutern versuche.

Schaut man sich die Auseinandersetzungen der Fremdsprachendidaktik, sowie des interkulturellen Lernens an, die sich mit literarischen Texten befassen, so bekommt man schnell den Eindruck, dass darin sehr fokussiert wird auf die Frage, wie literarische Texte dazu einen Beitrag leisten können, Fremde und Fremdes besser zu verstehen, in der Hoffnung, dass daraus auch Toleranz erwächst. Es wird danach geschaut, wie man die Fähigkeit der Perspektivübernahme fördern kann durch den Einsatz literarischer Texte (siehe dazu auch 4. Ander(s)heit, Fremdheit). Dabei gehen die meisten, wie Bredella, davon aus, dass

[e]s ein Privileg literarischer Texte [ist], dass sie uns Gedanken und Gefühle Anderer besonders eindringlich nahe bringen können. Es besteht somit ein Unterschied zwischen dem Fremdverstehen mit literarischen Texten und Fremdverstehen in der Lebenswelt, in der die Zugänglichkeit des Anderen oft erschwert ist. (Bredella 2002: 238)

In der Mehrzahl der Aufsätze wird betont, dass literarische Texte nicht nur durch ihren Inhalt, sondern vor allem auch durch die Art und Weise wie uns eine Welt und Figuren darin angeboten werden, zum Fremdverstehen beitragen. Bredella fügt sogar noch hinzu:

Literarische Texte bereiten dem Leser Vergnügen, weil er die dargestellte Welt verstehen kann. Die Welt des Textes ist so strukturiert, dass der Einsatz kognitiver, affektiver und imaginativer Fähigkeiten belohnt wird. Das ist in der Lebenswelt nur selten der Fall, insofern können literarische Texte die Motivation zum Verstehen, die in der Lebenswelt oft frustriert wird, erhöhen (Bredella 2002: 308).

Es ist dieses Überbetonen des gelingenden Fremdverstehens und es sind die vereinfachten Perspektivenübernahmemöglichkeiten, die literarische Texte zu bieten scheinen, worin mein Unbehagen sich gründet. Literarische Texte tragen nicht einfach nur so zum Fremdverstehen bei. Wenn es stimmt, wie Blei schreibt, dass

"die Wahrnehmung von Fremde, Fremdheit, Fremdsein stets ein Widerspruch zu ein selbst ist. Sie wird wahrgenommen als Aktualisierung eines Zustandes der Irritation, bei dem Verlust des Gewohnten, Vertrauten, Erwarteten, Bekannten ebenso registriert wird, wie der Reiz, die Herausforderung und die Anregung zur Veränderung der Irritation (Blei 1998: 140)

⁵⁹⁵ Das wird auch in der Entwicklungspsychologie und der Moralpsychologie betont. Kinder sind erst im Grundschulalter zunehmend in der Lage, subjektive Perspektiven zu unterscheiden vom Gesichtspunkt der Interessen, Nöte und Erwartungen. Kinder in der dritten und vierten Klasse beginnen subjektive Perspektiven zu differenzieren unter dem Gesichtspunkt von intersubjektiven Perspektiven (siehe weiter unten Exkurs: entwicklungs(moral)psychologische Perspektive auf die Fähigkeit der Perspektivübernahme).

dann frage ich mich, ob der Beitrag der Auseinandersetzung mit Literatur nicht genau darin bestünde, genauer zu betrachten, wie man mit diesem "Reiz, der Herausforderung und der Anregung zur Veränderung der Irritation" umgeht, und was man tun kann, wenn die Perspektivenübernahme oder Koordinierung nicht gelingt oder nicht ausreichend gelingt. Die Möglichkeit fundamentaler Verstehensprobleme und Frustrationserfahrungen mit literarischer Alterität wird von den Didaktikern aber scheinbar gar nicht erst einkalkuliert. Die Didaktiker scheinen entweder von der Annahme auszugehen, dass Kinder bereits genügend literarische Fähigkeiten besitzen, mit der besonderen ästhetischen Qualität von Literatur umzugehen, sie scheinen literarische Kompetenzen als gesichert vorauszusetzen, obwohl sie es nicht sind (vgl. Maiwald 1999: 225), oder aber für sie sind Verstehensprobleme und Frustrationserfahrungen mit literarischer Alterität nicht existent.

Wie die Analyse der Alteritätserfahrungen bei Kindern in diesem Kapitel gezeigt hat, können Verstehensprobleme und Frustrationserfahrungen jedoch sehr groß und intensiv sein. Es stellt sich heraus, dass Kinder sich von sich aus nicht sehr bemühen, einen Umgang mit befremdender Literatur zu suchen. Macht das Fremde und Komische keinen Spaß, wird das Buch – wenn keine Unterstützung oder Ermunterung von Andern/von Außen kommt - zur Seite gelegt. Wenn die Lektüre für Kinder zu viel Fremdes beinhaltet und zuviel Irritation mit sich bringt, wird sie, auch ungeachtet der Unterstützung oder Ermunterung z.B. aus Gesprächen mit Anderen, abgebrochen. Das heißt, dass Kinder – genauso wie Erwachsene - ebenfalls lernen müssen mit *literarischer* Alterität umzugehen. Bekommen sie dabei keine Unterstützung, dann werden ihre imaginativen Fähigkeiten nicht belohnt, bereiten die literarischen Texte den Kindern kein Vergnügen und es fehlt die Motivation zu verstehen.

Will man die Erfahrung der Fremdheit und das Aushalten von Irritationen bei Kindern unterstützen mit Kinderbüchern, dann verlangt dies sowohl Bücher, die irritieren als auch eine Einstellungsänderung vieler Eltern, Pädagogen, Lehrer, etc. Denn auch *literarische* Alteritätserfahrungen erfordern, dass Pädagogen, Eltern, Lehrer den Mut aufbringen/den Willen zeigen, - zumindest teilweise - die Abgründigkeit der Welt für sich und für Kinder zu akzeptieren, anstatt die Kinder nach außen abschirmen und als "behütende Mütter" auftreten zu wollen. Die Tendenz zur Eindeutigkeit des Urteils, die oft (z.B. durch das Schulsystem) vermittelt wird, muss abgelegt werden (Schreier 1994: 105-106). Dies ist ein Erfordernis, das längst nicht so evident ist, wie es manchmal den Anschein hat, wenn man die Auseinandersetzungen der Literaturdidaktiker liest. Vor allem aus Kapitel 5. Schreckliches und Böses geht hervor, wie schwierig und komplex es ist, zu entscheiden, ob und wie viel Schreckliches wir den Kindern vorsetzen wollen.

Exkurs: Entwicklungs(moral)psychologische Perspektive auf die Fähigkeit der Perspektivübernahme

Auf der Grundlage seiner Untersuchungen zur egozentrischen Sprache und seiner Experimente zum räumlichen Denken von Kindern, hat Piaget gezeigt, dass Kinder erst im Laufe der Jahre in der Lage sind, sich in die Rolle eines anderen hineinzusetzen, den Blickwinkel eines anderen einzunehmen und die eigene aktuelle Sichtweise (Wahrnehmung oder Meinung) als eine unter mehreren Möglichkeiten zu begreifen⁵⁹⁶. Durch die Entwicklung von Kompetenzen zur Perspektiven- und Rollenübernahme kann das Kind diesen kommunikativen Egozentrismus überwinden.

Egozentrismus meint nicht Autismus, Solipsismus oder gar Narzissmus, sondern es bezeichnet den naiven Glauben eines Kindes, dass seine Welt die Welt schlechthin ist. Das Kind ist fern davon nur auf sich selbst bezogen zu sein, sondern es lebt in der natürlichen Einstellung, für die die Welt von Anbeginn keine Privatwelt ist, sondern eine intersubjektive Welt, die allen gemeinsam ist. Egozentrismus bezieht sich bei Piaget auf die kognitive Unfähigkeit zu dezentrieren und den eigenen Standpunkt vom Standpunkt anderer schlüssig zu unterscheiden (→ siehe dazu auch Exkurs in 7.3. Philosophieren mit Kindern. Ist das überhaupt möglich?).

Der Zentrierung des Denkens und dem Egozentrismus schreibt Piaget die voroperationale Phase zu. Die Strukturen oder Operationssysteme der konkret-operationellen Phase (+/- Grundschulalter) ermöglichen die Bewältigung dieser "Schwierigkeiten". Diese Operationssysteme werden später in der formal-operatorischen Phase nicht ersetzt, sondern ergänzt durch einige noch komplexere Systeme.

Kohlberg wendet in seiner Theorie Piagets Grundgedanken der geistigen Entwicklung auf den Bereich der Moral an. Da moralisches Denken für Kohlberg auch eine Form des Denkens ist, hängt fortgeschrittenes moralisches Denken von fortgeschrittenem logischen Denken ab (Colby und Kohlberg 1986: 142). Daraus folgt, dass die eigentliche Moralentwicklung erst mit dem Ende von Piagets Phase des voroperationalen Denkens beginnen kann (siehe dazu auch Keller 2001: 6). Kohlberg betont jedoch, dass fortgeschrittenes logisches Denken zwar notwendig erscheint, dennoch nicht zugleich als Garantie für ein höheres moralisches Stadium gelten kann⁵⁹⁷. Die gleiche notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung Beziehung besteht auch zwischen einzelnen Stadien der Perspektivübernahme und den moralischen Entwicklungsstufen. Ohne die Fähigkeit der Perspektivübernahme können keine moralischen Urteile auf höheren Ebenen gefällt werden. Folglich können moralische Urteile und Handlungen desto reflektierter getroffen werden, je differenzierter die Fähigkeit der Perspektivübernahme ausgeprägt ist.

Kohlberg legt drei Entwicklungsniveaus des moralischen Urteils fest: das präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Niveau.

⁵⁹⁶ Piaget bezeichnet diese unterschiedlichen Dinge mit dem Begriff des Egozentrismus.

⁵⁹⁷ Kohlberg hat, anders als Piaget, seine Stufen nicht mit speziellen Altersangaben verbunden, nicht zuletzt aus diesem Grund.

Auf dem präkonventionellen Niveau dominiert die Perspektive des isolierten Individuums. Auf Stufe 1 des präkonventionellen Niveaus können die unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen im Hinblick auf gewisse relevante Gesichtspunkte der Situation differenziert werden. Diese unterschiedlichen Perspektiven können in der moralischen Problemlösung aber noch nicht berücksichtigt werden. Gehorsam gegenüber Autoritäten zeichnet diese Stufe aus.

Auf Stufe 2 des präkonventionellen Niveaus besitzt die Person die Fähigkeit zur Perspektivenkoordination und zur selbstreflexiven Perspektivenübernahme, mit anderen Worten, die Person ist in der Lage, sich mit den Augen des anderen zu sehen.

Die Person kann konfligierende Interessen anderer wahrnehmen und teilweise auch berücksichtigen, dennoch handelt die Person nach pragmatischen bzw. egoistischen Motiven.

Das konventionelle Niveau hat die Perspektive des geteilten Gesichtspunktes als Merkmal. Kognitive Grundlage für Stufe 3 des konventionellen Niveaus ist die Integration der separaten individuellen Perspektiven in eine verallgemeinerte Perspektive bzw. eine Beobachterperspektive. Daraus kann das eigene Handeln als auch das Handeln anderer beurteilt werden. Das Handeln von Selbst und Anderen wird in dieser Perspektive in einem einheitlichen Rahmen gesehen.

Auf Stufe 4 des konventionellen Niveaus nimmt sich die Person als Teil komplexer gesellschaftlicher Beziehungen wahr. Diese gehen über die Familie und den Freundeskreis hinaus. Als Bürger eines Staates identifiziert man sich auf dieser Stufe mit den Normen des Systems.

Auf den Stufen 5 und 6 des postkonventionellen moralischen Niveaus werden die Perspektiven aller am moralischen Diskurs Beteiligten einbezogen.

Selman (Selman 1984) richtet sich mit seinem Modell der sozial-kognitiven Entwicklung nach den Stufen Kohlbergs. In seinem Begriff der sozialen Perspektivenübernahme ist nicht nur die Art, in der soziales oder psychologisches Wissen einer Person vom Standpunkt einer anderen gesehen wird, eingeschlossen⁵⁹⁸; der Begriff enthält überdies das sich entwickelnde Verständnis dafür, wie verschiedene Blickwinkel zueinander in Beziehung stehen und miteinander koordiniert werden können (vgl. Selman, 1984, S. 30).

Selman geht es darum zu zeigen, wie ein Kind die Beziehungen zwischen den sozialen Perspektiven des Selbst und eines Anderen denkt und herstellt. Die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme verläuft dabei, so Selman, nach fünf Stufen⁵⁹⁹: 0-Niveau der undifferenzierten und egozentrischen Perspektivenübernahme, Niveau 1 der differenzierten und subjektiven Perspektivenübernahme, Niveau 2 der selbstreflexiven und reziproken Perspektivenübernahme, Niveau 3 der dritte Person- und gegenseitigen Perspektivenübernahme und Niveau 4, der tiefenpsychologisch und gesellschaftlich-

⁵⁹⁸ wie dies bei dem Begriff der Rollenübernahme der Fall ist

⁵⁹⁹ Selman präsentierte, wie Kohlberg, Kindern und Jugendlichen Geschichten, in denen sich die Perspektiven als Konflikte zwischen Handlungszielen und Handlungswegen darstellten. Auf dieser Basis konstruierte er sein Fünfstufenmodell.

symbolischen Perspektivenübernahme. Jede Stufe erfasst ein spezifisches Niveau, auf dem das Kind andere Kinder und deren Absichten wahrnimmt, deren Gefühle beobachtet und deren Handlungsrollen deutet. Die Beziehungen mit Anderen tragen zu der Entwicklung dieser sozialen Dimension bei.

Turiel (Turiel 1983) nimmt eine andere Position als Kohlberg und Selman ein. Er unterscheidet drei Domänen, die korrespondieren mit drei Domänen der sozialen Realität: die psychologische, die soziale und die moralische Domäne.

Die psychologische Domäne beinhaltet Kenntnisse/Wissen und Konzepte über Personen mit Bezug auf psychologische Attribute wie z.B. Gefühle, Motive, Intentionen und permanente oder sich verändernde Persönlichkeitsmerkmale.

Die soziale Domäne umfasst Kenntnisse/Wissen darüber, wie Personen miteinander interagieren oder zueinander in Beziehung stehen, über soziale Regel und Konventionen, soziale Rollen, Beziehungen und Institutionen.

Die moralische Domäne bezeichnet Kenntnisse/Wissen darüber was richtig ist, vermittelt Gerechtigkeitskonzepte (oder andere moralische Prinzipien).

Die Unterscheidung zu Kohlberg und Selman besteht darin, dass für Turiel die Domänen keine strukturierte Gesamtheit formen. Sie stellen Teilstrukturen dar, die alle eigenen organisatorische Prinzipien haben und einer eigenen Entwicklungslogik folgen. Überdies definiert Turiel Perspektivenübernahme als eine Methode um Informationen über die soziale Welt zu sammeln, im Gegensatz zu den Domänen von Wissen/Kenntnisse, die Objekte von struktureller Analyse sind. Mit Hilfe von der Methode der Perspektivübernahme versuchen Personen zu reproduzieren, was sie in der sozialen Welt vorfinden. Perspektivübernahme als Methode bildet also kein organisiertes System und unterliegt auch keinen strukturellen Veränderungen. Mit steigendem Alter tun sich demnach nur quantitative Veränderungen in der Methode hervor, d.h. sie werden genauer und umfassen mehr. Zusammenfassend kann man festhalten, dass für Turiel, im Gegensatz zu Kohlberg und Selman, Perspektivenübernahme, Koordinierung und Differenzierung nicht der zentrale kognitive Prozess ist, um Bedeutung herzustellen innerhalb der Wissensdomänen. Er interpretiert es vielmehr als ein "Information processing skill".

Keller und Edelstein (Keller und Edelstein 1991) gehen in ihren Untersuchungen davon aus, dass Perspektivenübernahme ein Basisprozess für die menschliche Interaktion und Kommunikation ist.

Thus, negotiating the meaning of a situation and achieving mutual consent implies cognitive processes of structuring and restructuring the different aspects of the situation. It is in this process that perspective-taking and the reflexive orientation towards the self that is made possible by perspective-taking play a major role (Keller und Edelstein 1991: 6).

Sie argumentieren gegen den Vorschlag Turiels, Perspektivübernahme erneut zu verstehen als ein "Information processing skill".

Rather, perspective-taking is taken to represent the formal structure of coordination of the perspectives of self and other as they relate to the different categories of people's naive theories of action. The differentiation and coordination of the categories of action and the self-reflexive structure of this process are basic to those processes of development and socialization in which children come to reconstruct the meaning of social interaction in terms of both what *is* the case and what *ought* to be the case in terms of morally responsible action. In order to achieve the task of establishing consent and mutually acceptable lines of action in situations of conflicting claims and expectations, a person has to take into account the intersubjective aspects of the situation that represent the generalizable features, as well as the subjective aspects that represent the viewpoints of the persons involved in the situation (Keller und Edelstein 1991: 7).

Für Keller und Edelstein ist die Fähigkeit Perspektiven des Selbst und des Anderen zu koordinieren und zu differenzieren eine notwendige Bedingung für die sozio-moralische Urteilsfähigkeit als auch für die Fähigkeit situationsbedingte Konflikte zwischen moralische Regeln zu lösen.

Keller und Edelstein beschreiben vier Stufen der sozio-moralische Urteilsfähigkeit, wie es in der unten stehenden Tabelle deutlich wird.

TABLE 4.1.
Developmental Levels of Socio-Moral Meaning Making: Differentiation and Coordination of Action Categories

<i>Level</i>	<i>Conception of Perspectives</i>	<i>Conception of Actions and of (Moral) Agency</i>
0	no differentiation between subjective perspectives	isolated actions no conception of action conflicts no sense of agency
1	differentiation of subjective perspectives from the viewpoint of given needs, interests, expectations beginning coordination in terms of action sequences (action in reaction to action)	construction of an elementary action conflict agency as: ---awareness of conflicting options ---anticipation of (intended and unintended) consequences of choices (cognitive expectations)
2	beginning differentiation of subjective perspectives in light of intersubjective perspectives coordination of perspectives from the viewpoint of what is legitimate in terms of shared standards (beginning of a relationship perspective)	conflict of action as conflict of relationship actions/interactions evaluated in terms of obligations and responsibilities as concrete behavioral requirements agency as knowledge about obligations (normative expectations)
3	full intersubjectivity integration of a generalized perspective (norms) with a particular perspective (persons, situations) (generalization and individuation) ideal role-switch	Actions and interactions are evaluated in light of general and personalized obligations and responsibilities actions oriented towards establishment and maintenance of trust agency as personal commitment to norms (moral responsibility) consensus orientation

Abbildung 20: (Keller und Edelstein 1991: 10)

11.6 Zusammenfassung

Leseerfahrungen bezüglich der thematischen Alterität. Auf inhaltlich-thematischer Ebene sind die Grundschulkinder, mit denen ich Gespräche führte, in der Lage, Fremdheit zu erkennen. Das, was im Vergleich zum Eigenen anders ist und diejenigen, die anders sind, werden von den Kindern wahrgenommen und gleichzeitig auch immer bewertet.

Nicht alles, was fremd ist, wird von den Kindern von vornherein abgelehnt oder abgewertet. Was sie nachvollziehen und verstehen können, wen sie sympathisch oder was sie lustig finden, wird durchaus positiv bewertet und mit Neugierde betrachtet. Wenn aber kein Zugang zu dem Fremden oder Anderen gefunden wird, wenn kein Einleben und Nachvollziehen möglich erscheint, wird das Fremde abgelehnt.

Die Kinder der vierten Klasse nehmen Personen differenziert wahr. Die meisten Kinder erkennen die Widersprüchlichkeit der Figur Hodder insofern, dass sie Hodder zwar als komisch erleben, dennoch teilweise nachvollziehen können, warum er manchmal anders handelt und reagiert oder sie scheinen zu akzeptieren, dass er anders und dennoch nett sein kann. Das Bild, das die meisten Viertklässler von Hodder haben, ist jedoch nicht ungebrochen, viele Kinder weisen auf Schwierigkeiten und Gefahren hin. Einige Kinder gelangen während der Lektüre oder der Diskussionen zu (Neu-)Bewertungen und Einschätzungen. Dies geschieht in den Gesprächen vor allem in der Auseinandersetzung mit Beiträgen und Meinungen von den anderen Kindern.

Aus den Gruppendiskussionen der zweiten und vierten Klasse geht darüber hinaus hervor, dass die Kinder Normen und Werte bezüglich des Fremden und Anderen auch am Sprachgebrauch ablesen, an der inhaltlichen Deutung von Begriffen, wie an der Art ihrer Verwendung in konkreten Äußerungen. Nunner-Winkler (Nunner-Winkler 2005) merkt darüber an, dass Sprachspiele die Praktiken der Gruppe widerspiegeln und Werte unauflöslich zur Bedeutung bestimmter Worte gehören. Sie zeigt, wie Kinder das Ausmaß der Verwerflichkeit oder der Bewunderung am Grad der Empörung oder der Anerkennung, die in der Äußerung mitschwingt, erkennen (Nunner-Winkler 2005: 189) (siehe auch 12. Moralische Sensibilität und moralische Gefühle).

Leseerfahrungen bezüglich der ästhetischen Alterität. Festgehalten werden kann, dass Kinder eine ungewohnte Art des Erzählens, eine andersartige Form der Geschichte positiv bewerten, wenn sie diese lustig, witzig, komisch, schön finden, mit andern Worten, sie daran Gefallen finden und sie in ihre Erfahrungswelt einpassen können. Kinder, die die ästhetische Alterität als absurd und weit hergeholt erleben, verwerfen die Geschichte. Sie geben sich von sich aus weder Mühe zu versuchen die Andersheit zu verstehen oder Wege zu finden sich der Andersartigkeit zu nähern, noch fragen sie nach dem *Warum* der ästhetischen Alterität. Was sehr irritiert, wird verworfen. Nur wenn die Bemerkungen anderer Kinder das Interesse wecken, die Zugänge die ihnen aufgewiesen werden, sie ansprechen und sie unterstützt und

ermutigt werden weiter zu lesen, gelingt es den meisten Kindern die Lektüre fortzusetzen und sich mit dem Gelesenen auseinander zu setzen – jedoch nicht immer. Manchmal allerdings kommt sogar richtige Begeisterung auf während der Diskussionen.

Alteritätserfahrungen im Gespräch mit Anderen. Die Konfrontation mit anderen Sichtweisen, seien sie nun konform, modifiziert oder konträr, führen, so geht aus den Diskussionen hervor, oft zu einer zusätzlichen Differenzierung des Gelesenen. "Im intersubjektiven Austausch wird literarische Komplexität erkennbar, wird Alterität angeeignet" (Maiwald 1999: 361). Manche Kinder gelangen zu differenzierten (Neu)Bewertungen des Gelesenen durch die einerseits provozierenden Auffassungen anderer Kinder, andererseits durch die leichten Variationen einer Aussage oder Auffassung. Es zeigt sich in den Gesprächen, dass es für Kinder hilfreich sein kann, festzustellen, dass die Verstehensprobleme intersubjektiv sind. Diese Feststellung kann zu lebendigen Diskussionen und langen Auseinandersetzungen mit dem Gelesenen führen. Manchmal scheinen die Kinder sich auch gegenseitig in den negativen (oder positiven) Reaktionen zu unterstützen und zu steigern, so dass sich eine produktive Fremderfahrung nicht einstellen kann.

In den Gruppendiskussionen finden Kinder also die Möglichkeit, ihr Erleben in ihrer Sprache und in ihrem jeweils eigenen Diskursstil zu thematisieren und es mit anderen zu diskutieren. Auch Gesprächssequenzen mit auf den ersten Blick eher pauschalen Feststellungen entpuppen sich bei genauerem Betrachten als aussagekräftig: Sie zeigen, wie Kinder auf das Gelesene reagieren und auf welche Weise sie darüber miteinander ins Gespräch kommen. Obwohl die einzelnen Beiträge manchmal unzusammenhängend erscheinen, geht aus der Analyse hervor, dass Kinder sich dennoch stark aufeinander beziehen. Die Kinder lassen sich durch die Deutungen ihre Mitschüler anregen, sie modifizieren sie ihre eigenen Deutungen, oder verteidigen mit viel Einsatz ihre eigene Meinung.

Dass nicht nur ich als Forscherin und Gruppendiskussionsleiterin, sondern auch die Kinder selbst die Gruppendiskussionen insgesamt als ergiebig empfanden, belegen ihre Äußerungen in den mündlichen und geschriebenen Auswertungskommentaren.

Perspektivübername und Fremdverstehen. In der Didaktik des interkulturellen Verstehens wird oft auf die besondere Rolle von Kinder- und Jugendromanen Bezug genommen. Die Möglichkeit der Perspektivübername beim Lesen wird in diesem Zusammenhang sehr häufig diskutiert. Die Auseinandersetzungen weisen meines Erachtens in der Regel ein ungebrochenes Verständnis und eine vereinfachte Auffassung von *Fremdverstehen* und die *Fähigkeit der Perspektivübernahme* auf. Dass Kinder- und Jugendbücher die Alteritätserfahrungen nicht immer erleichtern und dass das Lesen von Literatur und das Wahrnehmen und Verarbeiten von ästhetischer Alterität gelernt sein will, wird kaum berücksichtigt.

Will man Kinder lehren mit Fremdheit und Andersheit umzugehen, dann braucht es eine veränderte Einstellung bei all denjenigen, die mit Kindern umgehen. Zum einen soll man

Kinder in ihrer Lektüre unterstützen und ihnen über das Gelesene diskutieren. Zum andern muss man die Kinder ein wenig auch "der schrecklichen und unschönen Seite unserer Welt" aussetzen wollen.

KAPITEL XII



Moralische Sensibilität und moralische Gefühle

12.1 Einleitung

Grundschul Kinder zeigen eine intensive und unmittelbare Emotionalität. Emotionen durchdringen dazu alle Dimensionen kindlicher Entwicklung (Uhlig 2003: 44). Untersuchungen zeigen, dass es im Grundschulalter einen deutlichen Anstieg der Fähigkeit, Gefühle und Gefühlsreaktionen von Personen zu erschließen, gibt. Somit kann das Grundschulalter als eine entscheidende Entwicklungsphase im Emotionsverstehen betrachtet werden (vgl. Saarni und Harris 1989, Spinner 1993: 61).

Für die Literaturrezeption spielt diese emotionale Befindlichkeit von Kindern eine entscheidende Rolle. Bücher bieten erstens Projektionsflächen für Emotionen und rufen Emotionen hervor, die Kindern dabei helfen, das Gelesene zu verstehen (Noack 2002: 43-44). Sie ermöglichen Kindern Wahrnehmungsweisen, Gefühle und Gedanken von fremden Personen bzw. literarischen Figuren nachvollziehen zu können (Spinner 1993: 60). Noch einmal anders formuliert: Der Leser fungiert als Beobachter, der die Emotionen des anderen vor der Folie seiner persönlicher emotionalen Erfahrungen erschließen kann (vgl. Uhlig 2003: 44). Zweitens kann man, Werner Graf folgend (Noack 2002: 43), vom Leseerlebnis als einem intensiven Gefühlserlebnis sprechen: Die Intensität der emotionalen Beteiligung des lesenden Kindes ist nämlich sehr hoch und vergleichbar mit den Empfindungen des wirklichen Lebens. Dabei ist der spezifischen Intensität kindlichen Erlebens immer Rechnung zu tragen.

In dieser Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass Moral damit zu tun hat, wie wir im Alltagsleben mit den Belangen, Wünschen, Interessen, Nöten, etc. anderer uns nahe oder ferner stehenden Menschen umgehen. In diesem Zusammenhang können, wie Keller (Keller 2001: 8) schreibt, Gefühle, die wir in bestimmten Situationen empfinden, als Indikator für unsere moralischen Urteile und als Ausdruck unserer moralischen Sensibilität verstanden werden⁶⁰⁰. Moralische Gefühle wie Scham, Schuld, Zorn, Grauen, Mitleid, Achtung, Sympathie und Empathie bilden somit einen wesentlichen Bestandteil unserer moralischen Erfahrung. Es sind nun genau diese moralischen Gefühle, die in den vorhergehenden Kapiteln hier und dort kurz angesprochen und/oder angerissen wurden, die in diesem Kapitel in Bezug auf die Leseerfahrungen der Kinder in den Blick genommen und beschrieben werden. Dabei werden sowohl die Gefühle in den Blick genommen, die Kinder selber beim Lesen einer Geschichte empfinden, als auch die Gefühle, die von den Kindern in den Geschichten erkannt, benannt und diskutiert werden.

⁶⁰⁰ Wie schon vorher diskutiert wurde, stellen moralische Gefühle eine der Komponenten moralischer Sensibilität dar (Keller 1984, 1996, 2001).

12.2 Vorab: Die Rolle der Gefühle in der Philosophie, der Moralentwicklung und dem Ästhetischen

Gefühle als Gegenstand wissenschaftlicher, insbesondere philosophischer Auseinandersetzung, sind ein vergleichsweise junges Phänomen. Die Frage nach der Bedeutung moralischer Gefühle wurde in der Philosophie⁶⁰¹, sowie in der kognitivistischen Tradition der Moralforschung⁶⁰² lange Zeit vernachlässigt. Gefühle wurden unter dem Einfluss eines mächtigen Rationalismus einer philosophischen Betrachtung unwürdig oder wurden als minderwertige Phänomene abgetan. Vor allem die in der abendländisch-christlichen Tradition stehenden Moralphilosophen, die sich in ihren Affekten- und Willenslehren durchaus mit Gefühlen auseinandergesetzt haben, haben den Bereich des Emotionalen abgewertet, oft über die Einführung eines postulierten Dualismus von Verstand und Gefühl (Schmitz 1989: 20, Hastedt 2005: 26). Die Abwertung geschah demnach zugunsten einer Rationalität, auf wessen Basis vernünftig und allgemein verbindliche Sollensforderungen gesucht, bestrebt und durchgesetzt wurden⁶⁰³. Für Gefühle war in einer rationalen Urteilsbildung kein Platz, da sie als Störfaktoren betrachtet wurden. Erst mit den Arbeiten von z.B. Husserl und der Philosophie der Leiblichkeit von Merleau-Ponty wurde Gefühlen ein breiteres philosophisches Interesse entgegengebracht.

Nicht alle Philosophen sind mit dieser Sichtweise völlig einig. Einige meinen, es sei nur ein Vorurteil zu behaupten, dass die philosophische Tradition nur die Vernunft verkörpert und Gefühle in ihr zu kurz kommen und verweisen dabei auf Textstellen bei Platon, Aristoteles und Kant. Andere rücken die immer auch mitlaufende andere Tradition, die eine Abwertung der Gefühle nicht zuließ, in den Blick der Aufmerksamkeit⁶⁰⁴. In den meisten Fällen dient diese Feststellung dennoch mehr dazu, die philosophische Annäherung an Gefühle zu erleichtern, als um erstere Feststellung zu untergraben.

In der gegenwärtigen deutschen Philosophie ist es vor allem Hermann Schmitz, der sich für eine begriffliche Erörterung der Gefühle einsetzt, in der englischsprachigen Philosophie bemüht sich insbesondere Martha Nussbaum um eine Thematisierung und Aufwertung der Gefühle. Allgemein spielen Gefühle, wie z.B. vorhin schon erwähnt wurde, eine immer wichtigere Rolle. Wie die Sommerschule "Emotionale Wende? Die Junge Akademie der Gefühle" auf ihrer Internetseite schreibt:

Hirnforscher und Psychologen entdecken die Bedeutung der Gefühle für Entscheidungsfindung. Philosophen erfinden die Liebe als systematischen Begriff neu. In der Welt des Normativen diskutieren Juristen Rache und Vergeltung (wieder) als Dimension des Strafsystems. Mit anderen Worten, die Bedeutung und Rolle von Gefühlen in der Repräsentation und Konstruktion unserer Weltwahrnehmung findet immer mehr Beachtung.

⁶⁰¹ Siehe dazu die Auseinandersetzungen und geschichtliche Betrachtungen von Schmitz 1989, Hastedt 2005, Pieper 2005.

⁶⁰² Siehe dazu die historische Reflexion von Keller 2005.

⁶⁰³ Siehe für eine tiefer gehende Auseinandersetzung: Pieper 2005.

⁶⁰⁴ Es wird hierbei z.B. auf Feuerbach, Nietzsche, Scheler verwiesen.

Hartmann merkt dazu in seinem Buch *Gefühle. Wie die Wissenschaften sie erklären* an, dass in der Philosophie und den Kognitionswissenschaften⁶⁰⁵ Gefühle zusehends als "vernünftig" oder "rational" definiert werden (Hartmann 2005). Pieper deutet ebenfalls darauf hin, dass Vertreter einer Theorie der emotionalen Vernunft auf neurologische Befunde und die psychologische Analyse lebensweltlicher Erfahrungen setzen, um eine Rehabilitierung der Gefühle auf den Weg zu bringen. Mit ihr möchte ich darüber folgendes kritisch anmerken⁶⁰⁶:

Sie haben sich darum bemüht, das herkömmliche Vorurteil, Gefühle seien etwas Irrationales, zu entkräften, indem sie Gefühlen eine eigene Rationalität unterstellen. Doch wie sich zeigen wird, gelingt auf diese Weise nicht wirklich eine Rehabilitierung des Emotionalen, weil nach wie vor ein bestimmtes Verständnis von Rationalität unhinterfragt dominiert und den Gefühlen übergestülpt oder injiziert wird, damit sie in Gnaden in die Domäne des Verstandes aufgenommen werden können. Die Fragen etwa, ob nicht vielleicht der Verstand seine Leistungen bis zu einem gewissen Grad den Gefühlen verdankt, und ob man nicht den Gefühlen eine von rationaler Evaluierung unabhängige Qualität *sui generis* zugestehen müsste, stellen sich den Verfassern populärwissenschaftlicher Schriften über emotionale Intelligenz, wenn überhaupt, dann nur am Rande. Gefühle sind aus ihrer Sicht nur durch eine rationale Bewertung zu rehabilitieren, während der Verstand durch eine Emotionalisierung seiner Ansprüche auf Objektivität und Allgemeingültigkeit nach wie vor verlieren würde (Pieper 2005: 8).

Ein historischer Rückblick auf die entwicklungspsychologische Moralforschung erzählt eine etwas andere Geschichte. Keller zeigt in ihrem Aufsatz *Moralentwicklung und moralische Sozialisation* sehr schön, wie Kohlbergs rationalistisch-kognitivistische Grundposition des moralischen Universalismus theoretisch als Reaktion entstand auf die wissenschaftliche Position des normenkonformen "blinden" Menschen und praktisch als Reaktion auf das Nazi-Deutschland des zweiten Weltkrieges, in dem es durch den Ausschluss von Gruppen als moralische Subjekte zu einem moralischen Debakel gekommen war (Keller 2005: 1).

Kohlberg (Kohlberg 1969) entwarf eine radikale Gegenposition gegen die Lerntheorie als auch gegen Freuds psychoanalytische Theorie, worin moralischen Gefühlen eine besondere Bedeutung zukommt bei dem Prozess der Verinnerlichung sozialer Normen. In beiden Theorieansätzen haben Konzepte von freiwilliger Selbstbindung und moralischer Autonomie keinen Spielraum. Im Zentrum von Kohlbergs Theorie stehen daher nicht mehr die black-box, sondern der denkende und interpretierende Mensch, nicht mehr moralische Gefühle, sondern moralisches Denken. In Übereinstimmung mit Piaget und aufbauend auf Piagets Arbeit sieht Kohlberg Moralentwicklung als die Entwicklung moralischer Vernunft, was heißt, dass Moralentwicklung für Kohlberg in der Veränderung des Denkens über Gerechtigkeit besteht. Er untersucht, wie im Verlauf der Entwicklung die Fähigkeit zur moralischen Begründung

⁶⁰⁵ Siehe z.B. Damasio 1997, Goleman 1996, de Sousa 2001, Meier-Seethales 1997.

⁶⁰⁶ Siehe dazu auch Döring und Mayer 2002: In diesem Buch setzen alle kognitivistische Ansätze sich mit dem Vorwurf der "Überintellektualisierung" der Gefühle auseinander und versuchen auf die Einwände, wie sie gegen den Kognitivismus in der Theorie der Gefühle in seiner Frühphase vorgebracht wurden, zu reagieren.

sich entwickelt und wie moralische Autonomie entsteht, die eine kritische Reflexion der Regeln erlaubt und nicht nur Regel-Befolgung bestrebt. Dabei geht Kohlberg davon aus, dass die Begründung für alle Menschen gelten, also universalisierbar sein muss, wenn sie moralisch gültig sein soll.

Kohlbergs Theorie wurde bereits früh u.a. dahingehend kritisiert⁶⁰⁷, dass er mit seiner Theorie die Frage nach der moralischen Motivation nicht klären kann, also keine Antwort formulieren kann auf die Frage, warum Menschen überhaupt die Ansprüche anderer berücksichtigen und warum sie moralisch handeln. Mehrere Kritiker haben auf unterschiedliche Weise darauf hingewiesen, dass die Auffassung von Moral als Gerechtigkeit zu eng oder falsch ist und dass man mit kognitiver Einsicht für die Einnahme eines moralischen Standpunktes nicht auskommt (siehe Blum 1980, Eisenberg 1982a, Gilligan 1985, Hoffman 1991, 2000). Das Differenzieren und Koordinieren können von Perspektiven ist, so meinen viele Kritiker, eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für moralische Urteile. Auch die affektive Komponente muss mit berücksichtigt werden, da sie eine moralische Handlungsdisposition mit ermöglicht und die Voraussetzung dafür ist, dass Situationen in Bezug auf das Wohlergehen anderer Personen bedeutsam werden. Keller (Keller 2001: 6-8) weist überdies daraufhin, dass Kohlbergs Annahme, dass positive moralische Normen wie Empathie und Fürsorge erst auf der dritten Entwicklungsstufe der konventionellen Moral im Jugendalter subjektive Geltung erlangen, nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Kohlberg-Tradition zu Widersprüchen geführt hat. Wo für Kohlberg genuin moralische und empathische moralische Urteilen erst im Jugendalter und ohne Vorläuferformen auf der Ebene des konventionellen moralischen Denkens unvermittelt entstehen, zeigen Untersuchungen zur Moralentwicklungen bei Kindern, dass Kinder von früh auf spontan Empathie bekunden, helfen, trösten und teilen können (z.B. Eisenberg 1982b, Youniss 1982, Turiel 1983, Nunner-Winkler und Edelstein 1993, Keller 1996).

Wie schon erwähnt wurde, setzt Nussbaum sich gegenwärtig ein für eine Rehabilitierung der Gefühle⁶⁰⁸. Nussbaum beschäftigt sich unter anderem damit, zu zeigen, wie sich über literarische Texte exemplarisch verdeutlichen lässt, welche Rolle die moralischen Wahrnehmung zukommt. Ihrer Meinung nach genügt das Prüf-Verfahren des kategorischen Imperativs nicht, Handelnde müssen ebenfalls in der Lage sein, moralisch relevante Situationen erkennen zu können. Die Beschäftigung mit Literatur ist eine Möglichkeit, uns für den Stellenwert der Affekte, Empfindungen und Gefühle zu sensibilisieren⁶⁰⁹. In *Love's Knowledge* thematisiert sie - ausgehend von literarischen Werken - die Verbindung zwischen

⁶⁰⁷ Siehe dazu z.B. Keller 2001, Keller 2005

⁶⁰⁸ In Rahmen dieser Arbeit kann nur sehr kurz auf einzelne Aspekte von Nussbaums Theorie eingegangen werden.

⁶⁰⁹ In *Upheavals of Thought* und *Therapy of Desire* beschäftigt sich Nussbaum mit der Philosophie der Affekte und Empfindungen, mit den Antworten, welche die philosophischen Schulen des Hellenismus auf die Frage nach der Rechtmäßigkeit unseres Begehrens und unserer Affekte geben.

literarischer Vorstellungskraft, moralischer Sensibilität und Urteilsfähigkeit. Beim Lesen von Romanen sind wir zum einen an den Figuren beteiligt. Wir fühlen uns ein, spüren ihre Emotionen nach, versetzen uns in sie. Zum anderen können wir ihre Handlungen, Emotionen unvoreingenommen betrachten, da wir selbst nicht involviert sind und selber keine Entscheidungen treffen müssen. Das Lesen literarischer Texte appelliert sowohl an unsere Empathie als auch an unsere Distanz. Affekte und Empfindungen sind nach Nussbaum unverzichtbar für rechtes moralisches Urteilen: Ohne ausgewogene und den jeweiligen Situationen angemessene Empfindungen kann ein Überlegungsgleichgewicht zwischen Prinzipien und Einzelurteilen nicht erreicht werden. Dabei betont Nussbaum den Eigenwert der Affekte und Gefühle, es sind, so Nussbaum, evaluative Urteile. Gefühle haben eine kognitive Komponente und sind nicht rein blinde irrationale Affekte.

Spinner betont die Rolle der Gefühle für die Kinder- und Jugendliteratur in mehreren seiner Aufsätze (Spinner 1993, 1995a, 2004b)⁶¹⁰. Im Umgang mit literarischen Texten, so zeigt Spinner, spielt die emotionale Befindlichkeit eine große Rolle.

Der Widerstreit zwischen Lust und Moral, das Leiden an Ungerechtigkeit, die Wut auf rücksichtslose Gegenspieler, die Sehnsucht nach einer friedlichen Welt sind wiederkehrende Themen in Dramen und Erzähltexten, die von Leserinnen und Lesern emotional nachvollzogen werden (Spinner 2004b: 104).

Dabei ist Literatur sowohl ein Medium der Selbsterkundung als auch des Fremdverstehens. Sie ermöglicht das Fühlen von Mitleiden und Empathie. Es gehört, so Spinner, zu anthropologischen Funktion von Literatur, dass sie "ausdifferenzierte, genaue Empfindungen und Gefühle zeigt und dafür eine Sprache schafft und dass sie durch Imagination und Einfühlung dem Menschen erlaubt, seine Subjektivität zu erkennen und im Fremdverstehen zu übersteigen" (Spinner 1995b: 8). Spinner setzt sich demnach dafür ein, dass ein angemessener Verstehensbegriff im Literaturunterricht die Dimensionen Kognition, Emotion und Imagination umfasst. Weiterhin betrachtet Spinner die ästhetische Wahrnehmung selbst als Realisierung einer Wertehaltung: Dem ästhetisch Wahrnehmenden wird das Wahrgenommene wertvoll (Spinner 2004b).

12.3 Annahmen dieser Untersuchung

Viel mehr als von einer Wertehaltung zu sprechen, möchte ich mit Düwell (Düwell 2000) auf die besondere Struktur des Ästhetischen hinweisen. Wie er mit seiner Untersuchung überzeugend darlegt, bezieht sich das Ästhetische nicht auf eine besondere Klasse von

⁶¹⁰ In der Literaturdidaktik wird allgemein sehr häufig auf die Rolle der Emotionen beim Lesen hingewiesen (siehe z.B. Bredella 2002).

Gegenständen, sondern es ist ein spezifischer Erfahrungsmodus, der sich von anderen menschlichen Erfahrungsmöglichkeiten abgrenzt. Die ästhetische Erfahrung hat für Düwell eine reflexive Dimension, hinsichtlich der Tatsache, dass sie uns mit möglichen Sichtweisen der Welt, mit Erlebnisweisen und Empfindungsqualitäten konfrontiert. Demzufolge steht die ästhetische Erfahrung auch immer im Zusammenhang mit einem emotional engagierten Erfahrungsvollzug. Dazu macht Düwell sehr deutlich, dass die eigenen sinnlichen Erlebnisse oder mögliche sinnliche Erlebnisse im ästhetischen Erfahren zu erinnern und zu verfremden und dieses Spiel zum Gegenstand des Erlebens zu machen, den ästhetischen Genuss auszeichnet, der sich weitgehend vom sinnlichen Genus entfernen kann⁶¹¹. Dieser emotional engagierte Erfahrungsvollzug, der immer mit der ästhetischen Erfahrung in Zusammenhang steht, wird im diesem Kapitel näher betrachtet.

In moralentwicklungspsychologischem Sinne wird in Anlehnung an Keller (Keller 1996) die Moralentwicklung im Spannungsfeld von Kognition und Emotion verortet. Es wird angenommen, dass die Erfahrung des Gefühls unter anderem von kognitiven Verarbeitungsprozessen abhängig ist, die auf der Fähigkeit zur Perspektivübernahme beruht. Aus der emotionalen Reaktion auf eine Situation kann abgeleitet werden, welche moralische Norm für die Kinder verbindlich erscheint (Schwartz 1977). Im Rahmen dieser Untersuchung darf man dabei aber nie aus dem Auge verlieren, dass die Abwendung der ästhetischen Erfahrung von der Verbindlichkeit lebenspraktischen Handelns eine -mit Düwells Worten- "tendenziell amoralische Dimension" enthält (siehe auch Kapitel 10. Freundschaft und 11. Der Andere, der Fremde). Ich möchte hier noch einmal in Erinnerung rufen, dass die Kinder immer mal wieder als Argument oder Erklärung anführen, dass es um ein Buch geht; auch für Kinder gilt, dass das Buch eine spielerische Beschäftigung mit der Außenwelt ermöglicht, wobei man nicht in der Lage ist, sich anders als spielerisch zu verhalten (vgl. Düwell 2000: 28).

12.4 Auswertung der Gruppendiskussionsfragmente

12.4.1 Feststellung: Gefühle spielen eine große Rolle

Beginnen möchte ich mit einigen Feststellungen aus der Analyse der Gruppendiskussionen über *Kannst du pfeifen, Johanna?*. Aus den Diskussionen geht deutlich hervor, dass Gefühle auf verschiedenen Ebenen im Lese- und Rezeptionsprozess eine Rolle spielen. Erstens sind die Kinder manchmal sehr emotional beteiligt an den Diskussionen. Vor allem in der dritten Klasse werden lebendige Diskussionen geführt (u.a. über Geld fragen, sich einen Opa

⁶¹¹ Z.B. Kunsterlebnisse können auch schockieren, etc. Siehe dazu auch Kapitel 5. Schreckliches und Böses

auswählen ohne ihn zu fragen, etc.; siehe 10.4.7.3 Kannst du pfeifen, Johanna?), in die viele Kinder sehr involviert sind. Zweitens drücken Kinder ihre Empörung, Trauer, Freude, etc. aus, sowohl direkt über das Geschehen selbst, als auch in der Reflexion darüber was geschehen ist. Wenn in der Geschichte Verpflichtungen oder Verantwortungen von den Protagonisten wahrgenommen oder verletzt werden, wenn der Protagonist sich Vorteile auf Kosten des anderen verschafft, wenn Protagonisten die für Kinder zentralen moralischen Prinzipien verletzen oder nachleben, dann empfinden Kinder Gefühle, die sie zum Ausdruck bringen. Drittens sind die Kinder in der Lage Gefühle der Protagonisten zu erkennen, nachzuvollziehen und zu antizipieren. Ein Verständnis für die spezifische subjektive Lage, also die Interessen, Gefühle und Erwartungen der unterschiedlichen Protagonisten (Opa Nils, Berra, Ulf, Gustavson) kann festgestellt werden. Viertens können die Kinder auch zum Ausdruck bringen was sie an Stelle der Protagonisten fühlen wurden. Dabei ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass es nicht immer möglich ist, den partizipatorischen Blick der Kinder von ihren zuschauerischen Blick zu unterscheiden. Meistens gehen beide Blicke ineinander über, sind beide Blickrichtungen miteinander vermischt. Wenn die Kinder z.B. am Ende der Geschichte der Meinung sind, dass Berra sich traurig fühlt, weil sein Opa gestorben ist, in dem Moment auch noch, wo er pfeifen gelernt hat, dann fußt ihre Meinung sowohl auf ihrer Sichtweise als Zuschauer (sie nehmen wahr, dass Berra traurig ist) als auch auf ihrer Sichtweise als Partizipant (sich in Berras Lage hineinversetzend, spüren sie Trauer)⁶¹². Fünftens nehmen die Kinder in den Diskussionen, als auch beim Zeichnen über eine Geschichte, am meisten Bezug auf die Stellen im Buch, woran sie sich emotional beteiligt fühlen. Schauen wir uns die Zeichnungen aus der zweiten Klasse an, so sehen wir, dass die Kinder entweder Opas Begräbnis, das Kirschen-Klauen oder das Flieger-steigen-lassen malen, Stellen, die bei den Kindern mit intensiven Gefühlen verbunden sind (vgl. Davidson, Luo und Burden 2001).

Diese Feststellungen werden von den Analysen der Gruppendiskussionen über die anderen Bücher bestätigt.

12.4.2 Vorzufindende Gefühle

12.4.2.1 Empathie und Sympathie

Die Kinder drücken sowohl in den Diskussionen als auch in ihren Lesetagebüchern ihre empathischen Gefühle aus:

D.G.: Genau, und was fühlt er dann, wenn er Elo ist?

X2: E:lo:

D.G.: X3 und

⁶¹² Vgl. Giovanelly

X1: Ich pass aber auf

Y6: Aber er kann ja beide sein.

X3: Dann ist er traurig.

D.G.: Dann ist er traurig? Was wolltest du noch sagen? gibst du den Stab mal weiter?

3 [Stab wird weiter gegeben]

Y1: Wenn er Elo ist, dann fühlt er sich anders, dann fühlt er, als wenn er ganz alleine ist.

X3: Als wenn er nix ist.

(KW42 4AA: 185-203)

D.G.: So, kann mir jetzt noch mal jemand erzählen, warum sie eigentlich Kirschen klauen gehen?

Y2: Ja, dass es für den Opa was besonderes (wird/ist).

D.G.: Weil es für den Opa was besonderes ist. Genau! Und was ist so besonders für den Opa da dran? Weißt du das noch? Oder weiß jemand das noch?

Y2: Das er sich (rullig) ist. Und dass er geklettert ist, (hat ...)

D.G.: Dass er geklettert ist? Genau.

Wie hat der Opa sich dann gefühlt?

X3: Gut.

D.G.: Als er da oben im Baum saß?

Y1: Super.

X5: Gut, ey.

Y1: Super fröhlich.

Y2: Wie im Himmel

D.G.: Im Himmel?

{X: (...) Warum hat nur_ (...). [schreit laut und sehr aufgeregt]}

D.G.: Melde dich, dann kriegt ihr den Stab. Nee?}

X3: Der hat sich jung wie in der Jugend gefühlt.

D.G.: Jung wie in der Jugend hat er sich gefühlt?

X6: Autsch!

Y2: Die haben sich gefühlt wie im Himmel. [ganz verzückt]

(KW7 2AA: 112-147)

Das habe ich während und nach des Lesens gespürt: Mitleid, Empörung

(Lesetagebuch 4AA X1)

Als Hodder traurig wa, war ich auch traurig, an den lustigen Stellen habe ich gelacht

(Lesetagebuch 4AA X2)

Nach dem Lesen habe ich meistens daran gedacht was Hodder durchmachen muss

(Lesetagebuch 4AA Y6)

Aus den Interviewfragmenten geht hervor, dass Grundschulkinder in der Lage sind, sich in einen Person im Buch hineinzusetzen, seine Gefühle zu teilen und versuchen sich, über sein Verstehen und Handeln klar zu werden. Während aus den Interviewfragmenten die Empathiefähigkeit hervorgeht, deuten die Tagebuchfragmente darauf hin, dass die Kinder der vierten Klasse die Empathie auch wahrnehmen und in allgemeineren Worten umschreiben und andeuten können.

Weiter kann anhand der Beispiele aufgezeigt werden, dass Empathie sowohl eine affektive als auch eine kognitive Komponente hat. Mit Davis (Davis 1994: 55) sehe ich die affektive

Komponente der Empathie darin, dass die Kinder auf die beobachtbaren Erlebnisse eines anderen, in diesem Fall, eines Protagonisten im Buch, emotional reagieren und Emotionen nachspüren (siehe z.B. Tagebuchfragment X2 und Y2). Die kognitive Komponente zeigt sich daran, dass die Kinder die unterschiedlichen Emotionen der Protagonisten erkennen und unterscheiden können, sich in den Protagonisten hineinversetzen können und so diese Emotionen interpretieren können. Die Kinder haben eine Erklärung dafür, warum das Geburtstagsgeschenk von Nils so besonders für ihn ist, sie können benennen, wie er sich fühlt und wieso er sich so fühlt. Auch die motivationale Komponente der Empathie kann in vielen Diskussionen und Tagebüchern festgestellt werden: Das empathische Feststellen, dass Ole sich wie ein Niemand fühlt, bringt die Kinder dazu, Vorschläge zu nennen, was Ole oder Anna anders machen sollten oder was sie selber in dieser Situation unternehmen würden um die Situation zu verändern. In den Diskussionen über *Hodder der Nachtschwärmer* bringt das empathische Nachvollziehen die Kinder dazu, die Klassenkameraden von Hodder zu verurteilen, selber Position einzunehmen, und Hodder Tips zu geben, wie er seine Situation verändern kann.

Empathie, als das Mitfühlen mit anderen, ist somit Ausdruck moralischer Sensibilität. Sie beinhaltet allerdings immer einen Grad der bewussten Unterscheidung zwischen dem Selbst und anderen.

Percevoir de manière empathique, c'est percevoir le monde subjectif d'autrui "comme si " on était cette personne – sans toutefois jamais perdre de vue qu'il s'agit d'une situation analogue, "comme si ". La capacité empathique implique donc que, par exemple, on éprouve la peine ou le plaisir d'autrui comme il l'éprouve, et qu'on en perçoit la cause comme il la perçoit (c'est-à-dire qu'on explique ses sentiments ou ses perceptions comme il se les explique), sans jamais oublier qu'il s'agit des expériences et des perceptions de l'autre. Si cette dernière condition est absente, ou cesse de jouer, il ne s'agit plus d'empathie mais d'identification (Rogers und Kinget 1969: 197).

Kinder machen diese Unterscheidung; sie fühlen sich in die Situation des anderen ein, wobei sie dessen Situation aber von der eigenen unterscheiden können. In den Gruppendiskussionen sind mehrere Beispiele vorzufinden, wo Kinder die Gefühle und Verhaltensweisen anderer Personen im Buch nachvollziehen können, dennoch anmerken, dass sie selber anders reagieren oder fühlen würden (siehe z.B. die Gespräche und Tagebucheinträge über Hodder der Nachtschwärmer in Kapitel 11. Der Andere, der Fremde, die Gespräche über *Ole will kein Niemand sein* in der zweiten Klasse in Kapitel 10. Freundschaft).

Generell wird in der Literatur die Ansicht vertreten, dass es geschlechterspezifische Unterschiede gibt bezüglich des empathischen Verhaltens. So hat Hoffman elf Studien, die sich mit diesen geschlechterspezifischen Unterschieden befassen, miteinander verglichen und festgestellt, dass in allen Untersuchungen die Mädchen empathischer reagieren als Jungen, unabhängig von dem Altersunterschied oder der Messmethode (Hoffman 1977). In dieser

Untersuchung konnte festgestellt werden, dass für Jungen Traurigkeit, Angst und Ärger unbequeme empathische Erfahrungen darstellen, die die Jungen dazu veranlassen, den Kummer der betroffenen Person reduzieren zu wollen. Mädchen reagierten in der Regel etwas einheitlicher, also unabhängig von der Natur und der Intensität des Empathiegefühls. Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen jedoch nicht zu, zu behaupten, dass Mädchen in Bezug auf Bücher dazu tendieren, sensibler und verantwortlicher gegenüber Protagonisten zu reagieren als Jungen⁶¹³. Es trifft eher zu, zu behaupten, dass sie ihre Empathiegefühle manchmal auf eine andere Art und Weise ausdrücken als die Mädchen.

Die meisten literarischen Texte bieten viele unterschiedliche Möglichkeiten, sich empathisch in die Geschichte hineinzusetzen, sich in die Geschichte einzuleben, emotional auf die Geschichte zu reagieren, wobei auch immer die Möglichkeit gegeben ist, dass man von der Geschichte nicht wirklich berührt oder empathisch angesprochen wird. Für manche Geschichten gilt mehr als für andere, dass "being able to empathize with a character indeed seems to be essential to understanding an important part of the narrative's content" (Giovanelly). Dies wird sehr deutlich an den unterschiedlichen Reaktionen auf *Ole will kein Niemand sein* in den unterschiedlichen Gruppen. In der Gruppe 3A schlägt das Lesen fehl, weil die Kinder sich nicht in Ole hineinversetzen können/wollen, z.B. in der Gruppe 3AB dagegen bringen viele Kinder interessante Interpretationen heran, was u.a. damit zu tun hat, dass die Kinder sich bemüht haben, Oles Denken und Verhalten nachzuempfinden und zu verstehen. *Hodder der Nachtschwärmer* ist ebenfalls ein Beispiel dafür, dass Schwierigkeiten des sich Einleben-Könnens einerseits die Lektüre erschweren, andererseits den Schreibstil so gewählt sein kann, dass zwar viele mögliche Anhaltspunkte geboten werden sich empathisch einzuleben, dennoch das komplette Einleben in den Protagonisten verhindert wird. Für die meisten Kinder bleibt Hodder an manchen Stellen "undurchschaubar", sein Verhalten nicht nachvollziehbar; es fehlen Informationen um seine Gefühle wirklich einschätzen zu können. In den Diskussionen über *Hodder der Nachtschwärmer* kann ebenfalls festgestellt werden, dass für die Kinder, die Hodders Verhalten und Denken gar nicht nachvollziehen können, es viel schwieriger ist, das Buch zu Ende zu lesen und etwas damit anfangen zu können. Wie schon im Kapitel über der Andere und der Fremde hervorgehoben wurde, kommt man ohne Empathie beim Lesen nicht aus, Empathie ist dennoch auch nicht immer so einfach möglich.

Sympathie bezieht sich auf Gefühle der Sorge und Teilnahme für andere und ist eine auf andere gerichtete Orientierung, d.h. eine Orientierung, die nicht so sehr auf das Selbst gerichtet ist (Purmann-Videnz 1999: 8). An den Diskussionen über *Ole will kein Niemand sein* und *Hodder der Nachtschwärmer* kann weiter deutlich aufgezeigt werden, dass Empathie

⁶¹³ In ihren realen Verhalten gegenüber Mitmenschen trifft dies vielleicht eher zu, vgl. Feshbach 1982; Obwohl ich auch hier zu bezweifeln wage, ob dies wirklich stimmt. Ich vermute eher, dass Jungens nicht weniger als Mädchen sensibel oder verantwortlicher reagieren, sondern dass ihre Reaktion von einer anderen Qualität ist als die von Mädchen.

nicht immer Sympathie mit einschließt. Obwohl viele Kinder der zweiten, dritten und vierten Klasse sich empathisch in Ole hineinversetzen können, gehen die Meinungen über Ole sehr auseinander. Manche Kinder mögen Ole gerne, andere meinen, er sei komisch und denke dumme Sachen. Auch wenn Hodder von den meisten Viertklässlern sympathisch gefunden wird, meinen viele Kinder, dass er sich ein bisschen ändern sollte, um einfacher Freunde finden zu können. Überdies gibt es ein paar Kinder, die zugeben, dass sie nicht mit Hodder befreundet sein könnten. Sympathie auf der anderen Seite muss nicht immer auf völlige Empathie beruhen: Obwohl die Kinder Hodder nicht immer verstehen und empathisch nachempfinden können, gibt es doch viele Kinder, die Hodder als sympathisch beschreiben und Hodder mögen. Andersherum können die Kinder Berra und Ulf sehr gut verstehen, ihre Wünsche empathisch nachempfinden, beide Figuren werden von vielen Kindern am Anfang aber gar nicht sympathisch gefunden und ihr Vorhaben wird teilweise stark abgelehnt.

Kinder fühlen manchmal auch Sympathie mit Figuren, die sicherlich nicht nur als moralisch gut zu beschreiben sind. Beim Lesen und Diskutieren von *Schaf fürs Leben* sympathisieren mehrere Kinder nicht nur mit Schaf, sondern auch mit Wolf, noch bevor er sich entschlossen hat Schaf nicht zu fressen. Dies hängt, meines Erachtens, stark mit den vielen Möglichkeiten zusammen, die das Buch bietet, um sich in Wolf und seiner Situation einzuleben. Gezeigt wird, dass auch Wolf nicht nur böse ist und dass sein Denken und Verhalten nachvollziehbar ist (siehe auch weiter). Außerdem kann das Buch auch humoristisch aufgefasst werden und ermöglicht es eine ästhetische Erfahrung des Gefallens am Bösen (siehe 9.6. Die Ethik der Ästhetik, die Ästhetik der Moral. Über das Verhältnis von ästhetischer und moralischer Erfahrung).

12.4.2.2 Empörung, Ärger, Verachtung, Wut

Wenn andere als verantwortlich für Handlungen oder Handlungsergebnisse angesehen werden, die man für moralisch falsch hält, entstehen Gefühle der Empörung, des Ärgers oder der Verachtung. Wenn man sich selber unmoralisch behandelt fühlt, können ebenfalls Gefühle von Empörung, Ärger oder Wut entstehen. Dabei ist die Zuschreibung von Verantwortlichkeit eine Voraussetzung (Montada 1993).

Empörung insbesondere, Ärger und Verachtung etwas weniger, sind Gefühle, die Kinder sehr häufig ausdrücken, wenn Figuren im Buch etwas tun, was Kinder nicht gut heißen können. Empörung kann auf jeden Fall als Indikator moralischer und konventioneller Regeln betrachtet werden. Die Gefühlsempfindung der Empörung ist dabei meistens sehr intensiv.

Verschiedene Beispiele, auf die ich hier noch einmal verweisen möchte, wurden an anderer Stelle in dieser Arbeit eingehend diskutiert (siehe dazu Berra und Ulf fragen ihren Opa um Geld und suchen sich einen Opa aus; Wolf könnte Schaf fressen obwohl sie sich mittlerweile befreundet haben; X5 behauptet, keine Freunde zu brauchen; die Meinungen der Mitschüler

über Hodder will kein Niemand sein in Kapitel 10. Freundschaft und 11. Der Andere, der Fremde). In dem Folgenden möchte ich nun daraus mehr allgemeine Feststellungen ziehen.

Aus den empörenden Reaktionen der Kinder geht hervor, dass einerseits Regeln wie: Man soll höflich sein, man darf nicht um Geld fragen, man darf nicht rauchen, man darf nicht mit fremden Leuten mitgehen, man darf keine Mutproben machen, etc. sehr hoch geschätzt werden und als sehr wichtig empfunden werden, andererseits Regelverletzungen, die zu tun haben mit lügen/betrügen/anlügen, mit Vertrauen brechen und jemanden nicht beachten.

Bei den Gruppendiskussionen stellt sich erstens heraus, dass Kinder moralische Normen an ihrer Umwelt ablesen (vgl. Nunner-Winkler 2005, Uhlig 2005). Dabei kommt den Eltern, sowie auch der Schule eine wichtige Rolle zu. Ihre Wertekategorien und moralische Normen sind maßgeblich von den Eltern, und von der Lehrerin beeinflusst. Dabei lässt sich ein von Nunner-Winkler beschriebener (Nunner-Winkler 2005) sehr interessante Lernmechanismus durch die aus Gruppendiskussionen gewonnenen Äußerungen der Kindern belegen, und zwar, dass Kinder Normen auch am Sprachgebrauch ablesen, an der inhaltlichen Deutung von Begriffen, so wie an der Art ihrer Verwendung in konkreten Äußerungen. Nunner-Winkler folgt hier Wittgenstein, der gezeigt hat, wie Sprachspiele die Praktiken der Gruppe widerspiegeln und Werte unauflöslich zur Bedeutung bestimmter Worte gehören.

Dass Kinder tatsächlich zunächst einfach das moralische "Sprachspiel" ihrer Umgebung und damit ein Wissen um moralische Grundgebote erwerben, zeigen die häufig auftauchenden Begründungen der folgenden Art: "Das ist Diebstahl!", "Der ist ein Dieb!". Kinder verstehen, dass die Unerlaubtheit Teil der Bedeutung des mit dem Wort Diebstahl bezeichneten Sachverhalts ist und erkennen das Ausmaß der Verwerflichkeit am Grad der Empörung, die in der Äußerungen mitschwingt (Nunner-Winkler 2005: 189).

Zweitens zeigt sich, dass Kinder, auch in der zweiten Klasse schon, ein (beginnendes) Verständnis haben für die autoritäts- und strafunabhängige Gültigkeit moralischer Regeln. Das heißt, dass Kinder zum einen Regelarten (moralische und nicht moralische) unterscheiden, zum anderen, dass sie verstehen, dass moralische Normen eine Gültigkeit besitzen, die nicht an autoritative Setzung oder an Strafdrohung verbunden ist (vgl. Nunner-Winkler 2005). Das moralische Denken, die Überlegungen und Begründungen von Normen und Werte sind schon bei jungen Kindern nicht nur sanktionsorientiert und regelgeltungsorientiert, sondern auch opferorientiert und intrinsisch⁶¹⁴. Bei der Begründung moralischer Normen oder der Abweisung bestimmten als negativ bezeichneten Verhaltens wird selten einzig und alleine auf die Sanktionen, d.h. dem Vor- und Nachteil, der dem Täter aus seinem Tun erwachsen oder eine Autorität verwiesen. Viele Kinder bringen oft außer einfach einer Regel (z.B. man darf nicht lügen, man soll sich helfen, dass kann man nicht machen), ebenfalls Bewertungen an (z.B. es wäre gemein, wenn Wolf Schaf noch etwas antun würde, es ist unverschämte, dass Berra um Geld fragt, der ist gierig etc.) oder weisen auf die

⁶¹⁴ Für die Kategorien siehe Nunner-Winkler 2005.

Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle oder möglichen Schädigungen des "Opfers" hin (z.B. der Opa wird traurig sein, der Opa wird sich selber nichts mehr kaufen können, der Opa wird selber nicht gefragt, etc.). Strafe und die Angst davor wird in den Gruppendiskussionen von den Kindern nur selten erwähnt.

Mit Keller kann man daher zusammenfassend festhalten⁶¹⁵:

Bereits jüngere Kinder verfügen also über eine Vielzahl von Handlungsgründen und Rechtfertigungen und ihr moralisches Denken kann keinesfalls ausschließlich als sanktionsorientiert und instrumentell-strategisch charakterisiert werden (Keller 2005: 9)

Mit Nunner-Winkler ist aber trotzdem darauf aufmerksam zu machen, dass das moralische Denken von Kindern noch in Entwicklung ist und des weiteren Aufbaus von komplexen inhaltlichen Wissenssystemen, kognitiver Strukturen, etc. bedarf (Nunner-Winkler 2005: 189). Weiter sagt das Wissen um die Geltung von Normen und deren Begründung noch nichts über die Bereitschaft aus, dieses moralische Wissen in der Praxis auch handlungsleitend zu machen.

12.4.2.3 Schuld und Scham

Die empathische Betroffenheit einer Person ändert sich durch die Lage anderer dann in Schuld- und Schamgefühle um, wenn die Person selbst moralisch falsch gehandelt hat oder sich direkt oder indirekt für die Situation eines anderen verantwortlich fühlt, so Hoffman (Hoffman 1983, 2000). Schuldgefühle entstehen also als Funktion der Selbstkritik bzw. eines Selbstvorwurfs des Beobachters oder als Reaktion auf das Handeln anderer Verursacher, wenn das Selbst in einer Beziehung zu dem Verursacher, und damit im weitesten Sinne als mitverantwortlich, betrachtet wird. Wie Empathie beruhen Schuldgefühle auf kognitiven Komponenten des Verstehens von Situationen. Schuldgefühle erfordern die Fähigkeit zur Antizipation von Folgen eigenen Handelns für andere (Keller 1996).

Scham und Schuld sind Gefühle, die die Kinder nur sehr wenig direkt ansprechen: Nur ab und zu sagen die Kinder, dass sie sich schämen oder schuldig fühlen würden, wenn sie sich in einer ähnlichen Situation befinden würden, dass man sich schämen sollte, etc. Überdies wird nur vereinzelt darauf verwiesen, dass der Protagonist sich schuldig fühlt oder schämt. In dieser Untersuchung werden Schuld und Scham auch erst ab der dritten Klasse angesprochen aber, wie vorher angemerkt, auch hier eigentlich kaum. Das hat einerseits wahrscheinlich damit zu tun, dass keine der Geschichten diese Gefühle thematisiert oder diese Gefühle direkt

⁶¹⁵ Anders als Nunner-Winkler (Ibid.) bin ich der Meinung, dass Handlungsgründe auch dann moralisch sein können, wenn sie nicht auf Regelgeltung verweisen. Mit Billmann-Mahecha und Horster (Billmann-Mahecha und Horster 2005) möchte ich ihre Anmerkungen an Kellers Untersuchung (siehe S. 196) aufgreifen, und darauf hinweisen, dass es nicht so einfach ist eindeutig festzulegen, wann moralische Motivation vorliegt.

oder offensichtlich aus der Geschichte abzuleiten sind. Andererseits kann diese Feststellung auch mit den Untersuchungen von Eisenberg (Eisenberg 1982a) und Hoffman (Hoffman 1983) in Verbindung gebracht werden, die das relativ späte Auftreten von Schuldgefühlen bestätigen. Nach Hoffman werden erst im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren Schuldbewusstsein in projektiven Geschichten erwähnt.

Es gibt aber auch neuere sozialkognitive Forschungen zu Gefühlen in moralrelevanten Situationen (vgl. Harris 1992), die zeigen, dass Kinder Scham- und Schuldgefühle bereits im Alter von sieben Jahren verstehen. Das bedeutet also, später als einige andere interpersonale Gefühle, aber früher als in den bisherigen Forschungen dokumentiert (Keller 1996). Anders als in den Ergebnissen von Eisenberg und Hoffman ist jedoch der Ausdruck von Schuldgefühlen hier in solchen Situationen zu verstehen, die auf weniger komplexen Voraussetzungen beruhen. Das heißt in dieser Untersuchung z.B., dass schon die Kinder der zweiten Klasse andeuten, dass ein Protagonist sich schlecht fühlt, sich nicht wohl fühlt, wenn er eine Regelverletzung begeht. Als Beispiel können hier die Gefühle angeführt werden, die die Kinder Wolf in *Ein Schaf fürs Leben* zuschreiben. Viele Kinder meinen, dass Wolf sich schlecht fühlen würde, wenn er Schaf fressen würde, sie erwähnen, dass es gemein wäre, wenn Wolf Schaf jetzt noch fressen würde (z.B. KW04 3 AB: 158, KW04 2 AA: 70-71, 240-243). Diese Gefühle können als Schuldgefühle im Sinne der ethiktheoretischen Definitionen charakterisiert werden, wie es z.B. Keller tut (Keller 1996, 2005), da die Kinder in der Begründung dieser Gefühle nicht auf Sanktionen, sondern auf eine moralische Regel verweisen: Man darf nicht jemandem vorlügen befreundet mit ihm zu sein, man darf Vertrauen nicht verletzen, etc. (→ siehe auch Kapitel 10. Freundschaft). Meine Ergebnisse schließen sich den Untersuchungen von Keller (Keller, Schuster, Edelstein, et al. 1996, Keller, Lourenço, Malti, et al. 2003) und Nunner-Winkler und Sodian (Nunner-Winkler und Sodian 1988) an, die zeigen, dass Kinder bereits im Alter von etwa sechs/sieben Jahren in der Lage sind, einem "Übeltäter", der moralische Regeln verletzt, um egoistische Wünsche zu befriedigen, Schuldgefühle zuzuschreiben. Der empathische Nachvollzug der negativen Gefühle des Opfers der Regelverletzung ist bereits jüngeren Kindern möglich. Das zeigt aber, darin folge ich Keller (Keller 2005), dass die Zuschreibung moralischer Gefühle von Schuld komplexere kognitive Voraussetzungen hat als das Verständnis von anderen empathischen Gefühlen⁶¹⁶.

⁶¹⁶ Es ist aber wichtig darauf aufmerksam zu machen, dass das Wissen um Schuldgefühle allerdings nicht notwendigerweise handlungsleitend ist, wie die Untersuchungen von Keller (Keller 1996) belegen. Kinder können diese Schuldgefühle auch nur als Folgen der Verletzung von Verpflichtungen sehen, wenn sie selbst, und nicht ein Protagonisten in einer Geschichte, eine Entscheidung treffen, in der hedonistischen Eigeninteressen gegenüber moralischen Verpflichtungen der Vorzug gegeben wird, was, so Keller, Hoffmans (Hoffman 2000) Annahme, dass moralische Gefühle von antizipierter Schuld nicht in jedem Fall eine ausreichende Erklärung für moralische Motivation sind, bestätigt.

Wenn die Kinder sich nicht mit dem *Übeltäter* identifizieren, anders also als im oben erwähnten Beispiel des Wolfes, unterscheiden die Kinder zwischen sich selbst als *moralische Person* und dem *Übeltäter*, ein Effekt, den Arsenio und Lover (Arsenio und Lover 1995) und Keller u.a. (Keller, Schuster, Edelstein, et al. 1996, Malti 1999, Keller 2001) schon beschrieben haben⁶¹⁷. Als Beispiel kann ich verweisen auf Berra und Ulf in *Kannst du pfeifen, Johanna?* Berra und Ulf fragen nach Opa um Geld - was von den meisten Kindern stark verurteilt wird - und werden dabei positive Gefühle zugeschrieben, währenddessen die Kinder deutlich machen, dass sie sich selber schlecht fühlen würden, wenn sie den Opa so ausnutzen würden. Ein anderes Beispiel findet sich in den Diskussionen über Hodder der Nachtschwärmer. Das Verhalten von Hodders Mitschülern (vor allem von Alexander) – sie schließen Hodder aus und ärgern ihn- wird von den meisten Kindern als gemein bezeichnet -, den Mitschülern werden dabei aber von mehreren Kindern positive Gefühle unterstellt (Scham- und Schuldgefühle werden gar nicht erwähnt)- und negativ bewertet. Viele Kinder grenzen sich ausdrücklich von den Mitschülern ab.

12.4.2.4 Bewunderung

Wenn Handlungen oder Unterlassungen moralischen Normen entsprechen, erwarten wir moralische Befriedigung, moralische Bewunderung tritt hervor für Handlungen oder Unterlassungen einer anderen Person (vgl. Montada 1993).

Die Kinder drücken öfter ihre Bewunderung für Figuren, ihre Handlungen oder Unterlassungen aus. Viele Kinder betrachten z.B. mit Bewunderung Wolfs Versuch Schaf nicht zu fressen und Schafs Mut Wolf zu retten⁶¹⁸:

Y2: Ich fand die Geschichte interessant *1* und auch spannend und *3* fand es so spannend, dass der Wolf *3* den Schaf fast aufgefressen hat, aber der hat es nicht getan.
(KW04 2AA: 259-260)

X6: Ich werd' niemals vergessen, wo der Wolf das (- ich lieb das sogar -), wo das Schaf dem Wolf geholfen hat.
(KW04 2AA: 316-317)

X4: Also, ich finde es auch ein bißchen blöd, weil der macht ja so ne Freundschaft mit ihr und die ist gar nicht ehrlich gemeint. Also der will ihr_ Der lockt die einfach nur so. Aber ich find' es dann vom Schaf toll, daß er ähm dem dann geholfen hat. Aber ich denk' die macht das auch wahrscheinlich nur, weil die das ja nicht weiß.
(KW03 3AB: 1712-715)

⁶¹⁷ Vgl. mit Nunner-Winkler (Nunner-Winkler 2005), deren Ergebnisse sich vor allem auch in den Altersangaben unterscheiden.

⁶¹⁸ Siehe vorhergehende Kapitel für weitere Beispiele.

Aus den Tagebüchern in der vierten Klasse geht hervor, dass viele Kinder Bewunderung haben für Hodder, vor allem für die Weise, wie er mit seinen Problemen in der Schule umgeht. Zwar meinen viele Kinder, dass Hodder sich ein bisschen ändern sollte um es leichter zu haben, auf der anderen Seite bewundern viele Kinder, dass er seine Eigenart doch auch irgendwie lebt. Viele Kinder erkennen es auch hoch an, dass Hodder so liebevoll mit seinem Vater umgeht.

12.4.2.5 Trauer, Freude

Trauer und Freude sind Gefühle, die von den Kindern sehr oft ausgedrückt werden bezüglich einer Geschichte.

Zum einen drücken Kinder bei dem Lesen einer Geschichte ihre eigenen Gefühle von Freude und Traurigkeit aus. Z.B.

Y8: Ich fand die Geschichte schön und ein bisschen langweilig und traurig. [spricht das schnell, gebetmühlenartig]

D.G.: Und was fandst du schön dran?

Y8: Das die die Kirschen geklaut haben und traurig hab ich gefunden, dass der Opa (gefunden / gefallen) war und langweilig hab ich den Rest gefunden.

D.G.: Langweilig den Rest? Ihim.

Y1: Ich fand die Geschichte schön, nur das Ende war traurig.

D.G.: Das Ende war traurig?

X2: Oh Mann, ist das ein (cooles ...).

(KW08 2AB: 11)

Y5: Alles schön

Ich: Du findest es schön?

Y5: Hm

D.G.: Hm

X1: Dann weiter geben

Y5: Es macht Spaß an mein Herz

(KW41 2AB: 622-632)

Y4: Ich fand's auch schön und ich fand's schade, daß der Opa dann gestorben ist.

D. G.: Du fandst auch schade, daß der Opa gestorben ist.

Y6: Ich auch!

Y1: „Leise“ Ich fand es schlimm (...) „leise“

(KW50 3AA: 173-179)

Zum anderen benennen die Kinder Gefühle von Freude und Traurigkeit bezüglich der Figuren im Buch. Als Beispiel:

Y2: Der ist gestorben.

D.G.: Der Opa ist gestorben. Wie hat der Berra sich dabei gefühlt?

X3: Schön! [spottend]

X4: Traurig.
X1: Wütend.
D.G.: Traurig? Wieso hat er sich traurig gefühlt?
X4: Das fand er_
D.G.: Ja, melden!
Y1: Weil, ähm [*3*] weiß ich nicht mehr.
D.G.: Und du hast gesagt?
X5: Weil, ähm.
D.G.: Y6?
Y6: Weil man noch den Opa das Lied pfeifen konnte.
D.G.: Weil sein Opa (...).
X4: Grad' als er gestorben ist hat er
D.G.: Hat er pfeifen gelernt. Deswegen hast du auch gesagt, dass er sich wütend gefühlt hat?
Was wolltet sie noch sagen?
Y6: Nix mehr, glaub ich.
Y5: Traurig. [sehr leise]
(KW08 2AA: 253-288)

In diesem Zusammenhang ist es interessant auf zwei Bemerkungen Spi nners aufmerksam zu machen.

Erstens, vergleichen wir oben stehendes Fragment KW08 2AA mit dem folgenden:

X2: Das der Opa gestorben ist.
D.G.: Der Opa ist gestorben, genau. Und wie hat Berra sich dabei gefühlt?
X2: Nicht gut.
D.G.: Nicht gut?
X3: Er hat geweint.
Y3: Der hat dann gepfeift.
D.G.: Der hat gepfiffen, genau!
Y3: Ja.
D.G.: Wieso hat er gepfiffen?
Y3: Weil er wollte das dem zeigen. Dass er pfeifen kann.
D.G.: Dass er pfeifen kann. Genau!
X2: Und da ist das Auto weggefahren.
D.G.: Ihim.
Y4: Und dann hat er die (...).
D.G.: Ja, X3.
X3: War er (...)
Y4: (...) die Leute Blumen auf den Sarg gelegt.
D.G.: Ja. Genau.
Y2: Und dann hat der Prediger gepredigt.
D.G.: Ihim.
Y7: Der Opa ist gestorben und [*3*] und dann ist (...) der alte (...)
D.G.: Kannst du ein bisschen lauter reden?
Y7: Also der Opa ist gestorben, da sind sie mit dem Auto (mit dem Vater) im Sitz und dann (...) da hat der derjenige immer an den Opa gedacht.
D.G.: Ihim.
Y3: Ich (weiß nur als das Schaf) der ist_ da war der Opa (...) Rollstuhl und da hat er [*3*] hat er gesagt „Kannst du jetzt endlich pfeifen?“ da hat er gesagt „Nein, aber wir kommen dich sofort besuchen, wenn du pfeifen kannst.“ Und da haben_ sind die_ hat der Berra geübt, dann ist er so

gegangen und hat gepfiffen und dann war er (im Opa drin) (...) im Zimmer und da hat er geguckt wo er steckt, dann haben sie in dem Park geguckt, er (saß/sah ihn) bei der Frau und da hat die _ da hat er ganz doll geweint und dann sind die zur Beerdigung und also der hat gepfiffen „Kannst du pfeifen Johanna“.

X1: Oh, wie reizend.

(KW08 2AB: 168-224)

Es fällt auf, dass in dem Fragment KW08 2AB: 4-5 die Kinder anders antworten auf die Frage, wie Berra sich fühlt, als die Kinder der Gruppe 2AB. Sie benennen kaum Gefühle, sondern schildern eher, was Berra tut und was passiert. Dies ist etwas, was man in mehreren Gruppendiskussionen in der zweiten Klasse feststellen kann. Sie beschreiben also das äußere Geschehen als Antwort auf die Frage nach einem Gefühl.

Aus der Tatsache, darin folge ich Spinner, dass Kinder in der literarischen Rezeption auf Äußeres Bezug nehmen, darf man nicht schließen, dass nur das äußere Handlungsgeschehen für Kinder wichtig ist. "Man müsste eher formulieren, dass für Kinder Äußeres und Inneres noch weniger getrennt sind als für uns Erwachsene" (Spinner 1995a: 88). Das bedeutet, dass die Kinder das psychische Geschehen stärker als einen einheitlichen Zustand oder als lineare (eben der Handlung folgende) Entwicklung verstehen (Spinner 1995a: 88), was auch im oben stehenden Interviewfragment sehr schön sichtbar ist.

Aus dem mündlichen Nacherzählen des Buchinhaltes durch die Kinder, stellt sich oft heraus, dass im Unterschied zu der zweiten und ziemlich vielen Kindern der dritten Klasse, die Kinder der vierten Klasse die widersprüchlichen nebeneinander stehenden Gefühle erkennen. Die Kinder der vierten Klasse benennen viel deutlicher die unterschiedlichen Gefühle, mit denen Figuren sich auseinandersetzen (→ Siehe 10.4. Die Leseerfahrungen der Kinder für Beispiele).

Anders als Spinner (Spinner 1993: 61), der schreibt, dass erst nach dem Grundschulalter sich das Interesse für die psychische Innendimension entwickelt (welches dann vom Pubertätsalter an oft im Interpretationsgespräch vorherrscht), meine ich aufgrund der Gruppendiskussionen, dass schon teilweise in der dritten, aber auf jeden Fall in der vierten Klasse, und dann vor allem auch bei den Mädchen, dieses Interesse für die psychische Innendimension sich ausbildet.

12.4.2.6 Schadenfreude

Schadenfreude kann umschrieben werden als ein Gefühl der Freude am Leid oder Unglück eines anderen, als die Lust an fremdem Unglück. Sie kann versteckt als heimliche Schadenfreude empfunden werden oder sich als offene Schadenfreude zeigen.

Kinder haben einen sehr konkreten Humor, das heißt, sie lachen schon, wenn etwas lustig aussieht und sich etwas komisch anhört. Kinder kichern und gackern, wenn eine Situation komisch erscheint, oder jemand sich in so einer Situation befindet, wenn sie davon ausgehen, dass nichts wirklich Schlimmes passiert (z.B. Wenn Opa Nils vom Baum fällt, wenn sie vor Gustavsson fliehen müssen, etc).

Die Kinder empfinden auch Vergnügen über das Übel, das einen Feind, Bösewicht, Täterfigur oder unsympathische Figur im Buch trifft, umso mehr, wenn diese Figur oder Person selber viel üble Sachen getan hat. Auch hier behalten Kinder einen Blick dafür, ob dabei Menschen, Tiere, etc. zu Schaden kommen. Zum Beispiel finden viele Kinder es sehr lustig, als Wolf Schaf animiert Seil zu springen, um Schaf im Eis einstürzen zu lassen und dabei selber durchs Eis bricht. Viele Kinder drücken ihre *Schadenfreude* während des Lesens aus (im Sinne von "hihi, selber Schuld", "das hat er verdient", "das kommt davon wenn man so dumm ist"). Manche Kinder erwähnen nachher in der Diskussion oder im Einzelinterview, dass sie diese Szene lustig fanden, z.B.

Y3: Also, ich fand's blöd, dass der Wolf das Schaf aufessen wollte.

D. G.: Hm.

Y3: Und ich fand's witzig, dass der Wolf auf den eingefrorenen See, ähm, Hüpfseil gehüpft ist. Und ich fand's, ähm, *muss ich überlegen*, ich fand's witzig als der, als der Wolf in, in Wasser war.

(Einzelinterview 2AA Y3: 14-20)

Vor allem in der ersten Klasse wird die Szene auch von mehreren Kindern gemalt.



Abbildung 21: Zeichnungen über Schaf fürs Leben in der ersten Klasse

Daraus kann man natürlich nicht direkt Gefühle der Schadenfreude ableiten, es unterstreicht aber schon, dass die Szene die Kinder fasziniert. Anzumerken ist hier, dass nur wenige Kinder Wolf im Wasser zeichnen, die meisten stellen das Seilhüpfen da, also Wolfs Versuch, Schaf einbrechen zu lassen.

Manchmal ist es so, dass sich Mitleid mildernd einmischt. Manche Kinder äußern z.B. Schadenfreude, als Anna, die immer alles bestimmt und manchmal nicht so nett zu Ole ist, in der Höhle jetzt selber Angst bekommt; die meisten jedoch haben Mitleid mit Anna.

12.4.3 Emotionen im Bild

Auf die abgebildeten Emotionen in den Büchern wird von den Kindern in meiner Untersuchung eher wenig Bezug genommen. Nur wenn sie deutlich sichtbar und auffällig sind, wie es z.B. in folgenden Abbildungen deutlich wird, werden die Zeichnungen unter den Aspekten der abgebildeten Emotionen erwähnt und diskutiert.



Abbildung 22: Schaf fürs Leben: 25
Aus: Maritgen Matter, Anke Faust, *Schaf fürs Leben*, 2003, Oetinger Verlag



Abbildung 23: Kannst du pfeifen, Johanna?: 41
Aus: Ulf Stark, Anna Höglund, *Kannst du pfeifen, Johanna?*, 1998, Carlsen Verlag

Weil der wütende Gustavson für so viel Aufregung in den verschiedenen Gruppen sorgte, möchte ich dieses Bild noch einmal kurz erwähnen.

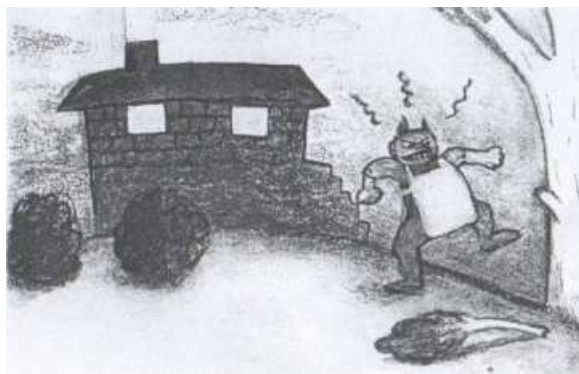


Abbildung 24: Kannst du pfeifen, Johanna?: 32
Aus: Ulf Stark, Anna Höglund, *Kannst du pfeifen, Johanna?*, 1998, Carlsen Verlag

Wie auch in den schon erwähnten Interviewfragmenten (KW07 2AA: 13ff, Einzelinterview 2AA X6: 327, KW50 3AB: 1, KW07 2AB: Gedächtnisprotokoll siehe in Kapitel 9. Phantasie und Wirklichkeit, Ethik und Ästhetik) deutlich wird, sind die Kinder der zweiten Klasse noch nicht in der Lage, diese auf Symbole basierende Abbildung mit dem Gefühl *Wut* zu kombinieren. Erst in der dritten Klasse wird diese Abbildung von manchen Kindern verstanden als ein Ausdruck für Gustavsons Wut.

Anhand der Zeichnungen aus der zweiten Klasse über *Kannst du pfeifen, Johanna?* möchte ich andererseits darauf aufmerksam machen, dass Kinder in ihren Bildern öfter noch andere Aspekte darstellen als in den Diskussionen und oft dabei ihre Emotionen ausdrücken oder verarbeiten.

Als Abschluss der Diskussionen über *Kannst du pfeifen, Johanna?* habe ich die Kinder der zweiten Klasse etwas malen lassen. Beim späteren Betrachten der Bilder fällt auf, dass viele Kinder in ihren Zeichnungen Bezug nehmen auf das Drachen-Basteln, welches Opa Nils, Berra und Ulf gemeinsam gemacht haben. Fünf Kinder stellen das Fliegen lassen des Drachens dar⁶¹⁹, drei davon bilden dabei Berra, (Ulf) UND Opa Nils ab, obwohl in der Geschichte Opa Nils schon gestorben ist, als es genug Wind gibt um den Drachen steigen zu lassen.



Abbildung 25: Zeichnungen über *Kannst du pfeifen, Johanna?* in der zweiten Klasse

Es scheint, dass die Kinder auf diese Weise ihr Bedürfnis nach einer Geschichte mit gutem Ausgang bei dieser Zeichenaufgabe versuchen zu erfüllen. Ich glaube nicht, dass die Kinder nicht akzeptieren können, dass Opa Nils stirbt. Es geht diesen Kindern vor allem darum, die schwer zu akzeptierende Tatsache, dass Opa Nils den Drachen nicht mehr hat fliegen sehen, obwohl er öfters danach gefragt hat, zu verändern, so dass Nils Tod einfacher zu akzeptieren ist.

Acht Kinder malen etwas, was mit dem Begräbnis von Opa Nils zu tun hat, davon sechs Kinder den Sarg, vier Kinder nehmen Bezug auf das Pfeifen, das Berra gelernt hat, und während des Begräbnisses zeigt. Auffallend ist, dass Berra nicht weinend abgebildet wird und vier Kinder nur den Sarg malen.

⁶¹⁹ Dies könnte vielleicht u.a. auch damit zusammenhängen, dass dieses Bild auf der Titelseite abgebildet ist

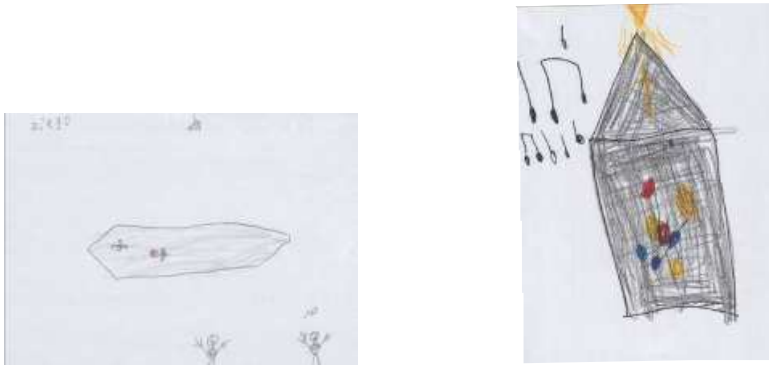


Abbildung 26: Zeichnungen über Kannst du pfeifen, Johanna? in der zweiten Klasse

Als weiteres Beispiel möchte ich hier noch auf die Zeichnung eines Mädchens aus der ersten Klasse verweisen.



Abbildung 27: Zeichnung über Schaf fürs Leben eines Mädchens in der ersten Klasse

Nachdem wir das Buch *Ein Schaf fürs Leben* gelesen hatten, malt Pauline Schaf auf dem Rückweg nach Hause⁶²⁰. Als ich das erste Mal auf ihre Zeichnung schaue, weint Schaf: Dicke Tränen rollen über seine Backen, denn, so dieses Mädchen, Schaf ist traurig, weil es seinen Freund Wolf verlassen musste. Zehn Minuten später sind die Tränen wegradiert und Schaf lacht, eine Schildkröte und Eule sind dazugemalt worden. Als ich frage, wieso sie die Zeichnung geändert hat, erzählt sie mir, dass Schaf jetzt nicht mehr traurig ist, weil er im Wald neue Freunde gefunden hat, die ihn nach Hause begleiten.

12.4.4 Moralische Gefühle und ästhetische Form

Gefühle, die metaphorisch oder symbolisch dargestellt werden, können die Kinder präzise und differenziert beschreiben, wenn sie mit ihrer Lebenswelt zusammenhängen und sie konkret genug sind. Was es z.B. bedeutet ein Niemand zu sein, wird von allen Gruppen ausführlich erklärt. In der Gruppe B der dritten Klasse fällt auf, wie viele unterschiedliche Erklärungen spontan und schnell nacheinander gegeben werden. Sie können die Bedeutung auch

⁶²⁰ Die Kinder können etwas über die Geschichte malen, oder malen wie es weiter geht.

gefühlsmäßig genau einschätzen. Auf dieses Beispiel aus der Gruppendiskussion KW41 3AB, möchte ich hier noch mal genauer und ausführlicher eingehen, da es ebenfalls noch einmal sichtbar wird, wie eine Gruppendiskussion verläuft und wie das gemeinschaftliche Herausbilden von Auffassungen in Peergruppen in Gruppendiskussionen stattfindet.

Zunächst erklären die Kinder der Gruppe 3AB Oles Wunsch als einen Wunsch nach *Sichtbarkeit, Anerkennung* (er will besonders sein, beachtet werden) und *Können* (er will was Gutes können mit den Noten Beispiel). Dabei werden zwei Ebenen angesprochen: Ole selbst (Y4 macht mit ihrem Beispiel klar, dass er was können will und das für sich selber: "wenn er jetzt z.B. in in Turnen im Zeugnis ne 6 bekommen hat, dann will er es nächstes Schuljahr besser können"(KW41 3AB: 277ff) und die anderen, z.B. aus Y1s Aussagen wird klar, dass die andern bedeutend sind, wenn es darum geht sich kein Niemand zu fühlen.

Die Umschreibungen der meisten Kinder beruhen auf der Perspektive von Ole: Sie gehen von der Person aus, die sich als Niemand fühlt. Mit Einbeziehung der emotionalen Ebene wird von X4 noch eine andere Ebene angesprochen, nämlich ausgehend von den andern:

X4: euchm wenn man, euchm also wenn man sich so wie Niemand fühlt, heißt das manchmal, euchm man beachtet sich nicht oder andere beachten mich nicht.
(KW41 3AB: 323-324)

Dann, nachdem ich die emotionale Ebene angesprochen habe, benennen die Kinder auch Oles Gefühle und die anderen werden näher bestimmt. Wenn man ein Niemand ist, fühlt man sich einsam, traurig, man hat keine Lust mehr irgend etwas zu machen und dass weil man keine Freunde hat. Y1 umschreibt diese ethische Erklärungsweise der Anerkennung metaphorisch:

Y1: Also da waren z.B. wenn es so ein Buch gäbe, was alles euchm was alles vor Besonderheiten an den Jemanden ist, dann steht da nichts über Denjenigen und dann ist er ganz traurig und dann will er auch kein Niemand mehr sein.
(KW41 3AB: 358-360)

X1 bringt daraufhin eine ontologische Deutung mit ein:

X1: Dann ist er ja auch kein Niemand, dann hat man noch gar keine Gefühle wenn man ein Niemand ist
Frau Gillebeert: Dann hat man gar keine Gefühle?
X1: Ja, weil, dann existiert man nicht!
(KW41 3AB: 365-370)

Dabei fühlen die Kinder sich gegenseitig an.

Y2: Wenn er so (...) dann mögen ihm auch viele nicht, also, oder wenn er etwas nicht gut kann
Frau Gillebeert: Genau
X1: z.B. Fahrrad fahren
(KW41 3AB: 346-351)

Und sie nehmen aufeinander Bezug:

Y2: Es kann auch bedeuten, dass er, wie die Y4 gesagt hat, er will vielleicht auch Sachen besser können als andere können vielleicht (KW41 3AB, 309-310)

An den Aussagen zweier Kinder aus der Gruppe 3AB zeigt sich, dass die Kinder sich darüber Gedanken gemacht haben, warum das Buch *Ole will kein Niemand* sein "so komisch geschrieben ist".

D.G.: Jetzt möchte ich noch gerne mal eine Antwort auf meine Frage und zwar was meint ihr wird ihr nicht aus dem Buch vergessen und was meint ihr will der Autor damit sagen?

Y3: Der Ole

X1: Nichts glaube ich

X4: Er wollte sagen *1* wie er die Gefühle ausdrückt, also.

D.G.: Wie man die Gefühle ausdrückt?

X4: Ja er hat die Gefühle ausgedrückt und die haben sich beide dann auch geändert

D.G.: Die haben sich beide dann geändert?

X4: Ja

D.G.: Und wie hat Ole sich geändert?

X4: *2* "Euch keine Ahnung"

D.G.: Und Anna, kannst du das vielleicht sagen?

X4: *2* Euch die zeigt nicht mehr so oft auf der *1* Ole

(...)

Y2: Das Buch will uns sagen dass euchm euchm dass manche Menschen, nee wie doof Menschen sein können

D.G.: Wie doof Menschen sein können?

Y2: Ja!

D.G.: Wer war dann doof?

Y2: Der der der ja genau, Ole: der denkt immer so Sachen

(KW45, 3AB: 683-754)

In der Gruppe B der dritten Klasse ist also ein Verständnis dafür da, dass man mit Form und die Art des Schreibens Gefühle, Gedanken und Inhalte vermitteln und darstellen kann.

12.5 Zusammenfassung

Die Diskussionsfragmente unterstreichen noch einmal sehr deutlich, dass die emotionale Befindlichkeit von Kindern eine ausgesprochen wichtige Rolle bei der Literaturrezeption spielt.

Eine Haltung der Anteilnahme im Denken, Fühlen und Handeln gegenüber den Figuren im Buch und gegenüber den Situationen, in denen diese sich befinden, ermöglicht es den kindlichen Lesern die Perspektiven der Betroffenen im Hinblick auf ihre subjektiven

Bedürfnisse, Erwartungen und Gefühle nachzuvollziehen. Dabei treffen die Kinder, schon in der zweiten Klasse, manchmal die Unterscheidung zwischen dem, was sie selber fühlen würden und dem, was der Protagonist jetzt fühlt. Die Vorstellungen über die Gefühle, Gedanken und Wünsche der Protagonisten werden von den Kindern auch mit Bewertungen verbunden. Dabei fällt auf, dass Kinder, wenn es viele Möglichkeiten zur Empathie gibt, dazu kommen auch "böse" Figuren nuancierter zu bewerten, große Empathiemöglichkeiten nicht immer dazu führen, die Figuren positiv zu bewerten und fehlende Empathie nicht unbedingt dazu führen muss, dass die Figuren negativ bewertet werden.

In den empathischen Empfindungen der Kinder kann eine affektive und eine kognitive Komponente ausgemacht werden. Auf Basis von den Gruppendiskussionen kann nicht abgeleitet werden, dass Mädchen sensibler oder verantwortlicher gegenüber den Protagonisten in den Büchern reagieren als Jungen.

Empörung, Ärger und Verachtung werden von den Kindern sehr oft geäußert, wenn Figuren im Buch etwas tun, was Kinder nicht gut heißen können. Empörung kann auf jeden Fall als Indikator moralischer und konventioneller Regeln betrachtet werden.

Dabei geht aus den Gesprächen hervor, dass Kinder moralische Normen an ihrer Umwelt ablesen und schon Kinder in der zweiten Klasse, ein (beginnendes) Verständnis haben für die autoritäts- und strafunabhängige Gültigkeit moralischer Regeln.

Scham und Schuld sind Gefühle, die in den Gesprächen nur wenig geäußert werden; Bewunderung, Trauer und Freude können vielfältig aufgefunden werden.

Die Kinder nehmen auf die abgebildeten und beschriebenen Emotionen im Buch Bezug und verarbeiten und reflektieren Emotionen in den Gesprächen und in den Zeichnungen, die sie über das Gelesene malen. Die ästhetische Form kann die emotionale Befindlichkeit verstärken; welche Rolle die ästhetische Form für die Darstellung von Emotionen spielt, wird von einigen wenigen Kindern angesprochen.

KAPITEL XIII



Ergebnisse bezüglich der methodischen Aspekte

Was hat die Gruppendiskussion in Form des Philosophierens mit Kindern geleistet und was nicht? In diesem Kapitel werden die Erfahrungen mit der Gruppendiskussion in Form des Philosophierens mit Kindern im Hinblick auf die methodische Diskussion vorgestellt⁶²¹. Nach den Auswertungen erscheinen in methodischer Hinsicht die folgenden Aspekte diskussionswürdig (vgl. Schönknecht und Michalek 2005: 190-196): Gestaltung der Erhebungssituation, Expertenstatus, Gruppengröße und Gesprächsbeteiligung, Übernahme der Moderatorenrolle, Selbstläufigkeit, Umgang mit den Interviewenden, Diskussionsstil, Technikanwesenheit und die sozialen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder.

13.1 Gestaltung der Erhebungssituation

Die philosophischen Gespräche mit den Kindern fanden in der Schule statt, jedoch nicht im eigenen Klassenzimmer.

Die Turnhalle ist recht klein und überschaubar, die Kinder bekommen dort auch Musikunterricht; sie bietet die Möglichkeit der Bewegung, was den Bedürfnissen der Kinder entspricht. Ein weiterer Vorteil sind die Matten, auf denen die Kinder während des Lesens und der Diskussionen sitzen oder liegen können. Dies gefällt den Kindern sehr.

Weil in der Turnhalle selbstverständlich auch Turnunterricht gegeben wird, finden die Diskussionen mit manchen Gruppen in einem anderen Raum statt. Mit der zweiten Klasse bin ich fast immer im Betreuungszimmer. Dieses Zimmer wird für die Hausaufgabenbetreuung gebraucht. Das Zimmer ist sehr klein und es gibt viele Spielsachen, die überall rumstehen und -liegen, was den Nachteil hat, dass die Kinder sehr schnell abgelenkt sind und tausend Möglichkeiten sehen, während den Diskussionen andere Dinge zu tun. Der Vorteil des Raumes ist es, dass es sehr gemütlich ist und nicht an ein Klassenzimmer erinnert.

Der Mehrzweckraum ist nicht so familiär, ist aber ziemlich groß und bietet daher viele Möglichkeiten. Die Kinder verbinden etwas Außergewöhnliches mit dem Raum, da der Raum immer dann benützt wird, wenn "besondere", nicht alltägliche Aktivitäten stattfinden.

In allen Räumen ist es in der Regel gelungen, eine gemütliche Gesprächsatmosphäre zu kreieren. Aus der Analyse der Gruppendiskussionen ergibt sich, dass die Art und Weise der verbalen Artikulationen mit der Gesprächsatmosphäre korrespondiert.

Die Kinder und ich saßen während der Gespräche auf dem Boden auf Kissen oder Matten, manchmal auch auf Stühlen im Kreis. So merken die Kinder (teilweise⁶²²) einen Unterschied zu den anderen Unterrichtsstunden und sie verstehen, dass ich als normaler Teilnehmer teilnehme. Außerdem ermöglicht das Sitzen im Kreis am besten Blickkontakt zwischen den

⁶²¹ Die Analyse der Methode bezieht sich auf die Gruppendiskussionen über das Buch *Ole will kein Niemand sein*; die Ergebnisse können für alle Diskussionen geltend gemacht werden.

⁶²² Die Kinder kennen das Auf-Stühlen-im-Kreis-Sitzen von den Kreisgesprächen.

Teilnehmern. Dass die Kinder diese Sitzweise mögen und sie die dadurch entstehende Atmosphäre schätzen, zeigt sich in der wiederkehrenden Nachfrage der Kinder, ob sie wieder auf dem Boden im Kreis sitzen dürfen.

13.2 Technikanwesenheit

Wie Heinzel (Heinzel 2000b: 128) habe ich festgestellt, dass das Aufnahmegerät für die Kinder zunächst eine große Attraktivität hat. Ich folge aber Heinzel nicht in ihrer Aussage, dass diese Attraktivität schnell verloren geht. Wie Uhlig (Uhlig 2003) kann ich berichten, dass, wenn man die Kinder vertraut macht mit der Anwesenheit der Aufzeichnungsgeräte diese nicht weiter im Mittelpunkt des Interesses stehen und die Kinder die Geräte auch oft völlig vergessen während des Gespräches. Das Interesse bleibt aber bestehen: Die Kinder haben mich fast jedes Mal gefragt, ob ich das Gerät eingeschaltet habe, ob es an ist, ob sie die Aufnahmen sehen und hören können⁶²³. Auf den Aufnahmen hört und sieht man hin und wieder, wie ein Kind in die Kamera schaut oder ein Wort in das Audiogerät flüstert.

D.G.: Und wie kam das?

X1: (...) aus der Nase gelaufen

Y4: Ich habe da noch ne Frage

D.G.: gleich, wir hören jetzt erst mal

X3: Läuft die Kamera?

D.G.: ja

(KW46 4AB: 44-52)

Zusammenfassend schließe ich mich Lamneck (Lamnek 1998: 157) an, dass die Natürlichkeit der Diskussionssituation durch die Aufzeichnungsgeräte schlimmstenfalls in den ersten fünf Minuten beeinflusst wird, das Verhalten der Teilnehmer danach normal ist.

13.3 Expertenstatus

In der ersten Stunde habe ich den Kindern erklärt, dass ich von der Universität komme, ein Buch schreiben wolle über die Meinungen von Kindern über bestimmte Kinderbücher und mit ihnen deshalb als "Experten" oder "Spezialisten" sprechen möchte. Ich beteuerte den Kindern, dass es am allerwichtigsten sei zu sagen was sie denken, auch wenn man es normalerweise in der Schule nicht sagen würde. Ich versicherte den Kindern, dass die besprochenen Dinge unter uns bleiben würden. Dieser Status als *Experte*, den sie durch das Interesse eines Forschers bekamen, scheint auch in meiner Untersuchung der Erhebungssituation

⁶²³ Die Kinder und ich haben die Aufnahmen vor den Weihnachtsferien angeguckt. Die Kinder waren begeistert und fanden es richtig toll sich selber zu sehen, fanden es aber schade, dass die Aufnahmen so langweilig waren (weil sie immer nur aus einen Winkel aufgenommen wurden).

Ernstcharakter und Wichtigkeit zu geben. Insgesamt konnte ich ebenfalls feststellen, dass die Kinder die Gelegenheit zu erzählen, sich über Themen zu unterhalten und etwas über sich mitzuteilen, einträglich genutzt haben. Im Vergleich zu Michalek/Schönknecht (Schönknecht und Michalek 2005: 192) muss ich allerdings folgendes differenziert betrachten:

- Der Expertenstatus wurde in der dritten und vierten Klasse viel enthusiastischer und ernster genommen als in der ersten und zweiten. Die Schüler der dritten und vierten Klasse sagten, was sie dachten, weil sie jetzt als "Experten" am Gespräch teilnahmen. In der ersten und zweiten Klasse hat das nicht so arg interessiert. Die Kinder der ersten und zweiten Klasse, vor allem die Jungen, haben eher die Möglichkeit wahrgenommen, zu sagen was sie denken, ohne dabei auf den Expertenstatus zurückzugreifen.

- Wenn, so wie in dieser Untersuchung, die Gruppendiskussionen über längere Zeit mit den gleichen Kindern stattfinden, ist es kaum möglich, die Aufmerksamkeit, den Enthusiasmus und die Mitarbeit für jede einzelne Gruppendiskussion zu sichern. Das Betonen des Expertenstatus und das "Sagen-können-was-man-will" ist Grundlage dafür, dass die Atmosphäre in der Gruppe eine gemütliche und eine des Vertrauens ist, so dass die Kinder sich wohl fühlen und sich nicht fürchten ihre Meinungen und Gedanken zu äußern. Dennoch ist es immer wieder möglich, dass die Kinder durch äußere Umstände, Erlebnisse, Ereignisse, etc. abgelenkt sind, oder keine Lust haben, zu reden⁶²⁴.

D.G.: wieso macht ihr heute überhaupt nicht mit?

X1: weil wir heute so gut drauf sind

Kinder: ja!

(KW8 3AB: Gedächtnisprotkoll)

13.4 Gruppengröße und Gesprächsbeteiligung

Wegen der höheren Teilnehmerzahl konnte das Herausbilden von "Meinungsführern", "Vielrednern" und "Schweigern" nicht vermieden werden. In den transkribierten Gruppendiskussionen kann festgestellt werden, dass sich jedes Kind beteiligt hat, die Häufigkeit des Teilnehmens bei den Kindern aber sehr unterschiedlich ist. Manchmal wurden alle Kinder aufgefordert, etwas zu sagen, indem wir *den Stab*⁶²⁵ in die Runde gaben oder indem ich die Kinder ansprach, wenn sie nickten, den Kopf schüttelten, etc. Durch diese Strategien konnte die Gesprächsbeteiligung optimiert werden.

⁶²⁴ Z.B. wenn die Ferienzeit kurz bevor steht, sind die Kinder meistens ein bisschen durch den Wind, wenn die Kinder schwimmen waren, sind manche Kinder ausgetobt, andere aber sind noch voll aufgedreht; wenn sie gerade einen Test geschrieben haben, sind sie lebendiger und abgelenkter etc.

Dies wird auch in der Literatur über Philosophieren mit Kindern berichtet.

⁶²⁵ Erklärung folgt im nächsten Absatz

Der Stab, von den meisten Kindern *Zauberstab* genannt, war ein Glitzerstock, der von den Kindern weiter gegeben wurde und festlegte, wer das Wort hat⁶²⁶. Der Stab war bei den Kindern sehr beliebt und war besonders am Anfang sehr hilfreich beim Strukturieren der Diskussion: die Kinder sprachen bedeutend weniger durcheinander und fanden es einfacher zu warten, bis sie an der Reihe waren. Ein Beispiel:

D.G.: Warum nicht? Ist es nicht toll ein Niemand zu sein?
 Y5: [schüttelt den Kopf]
 Y3: Man fühlt sich traurig
 3 [Stab wird weiter gegeben]
 Y6: Alleine
 D.G.: Alleine. Hm
 3 [Stab wird weiter gegeben]
 Y8: Und man ist ganz einsam und hat Niemanden zum spielen
 D.G.: Hm
 3 [Stab wird weiter gegeben]
 Y7: Man ist so *1* traurig und allein und man kann mit Niemand sein
 D.G.: Hm. Gibst du hier noch mal weiter
 ? : Man hat keine Lust auf nichts (KW41 2AA: 70-92)

Das Benutzen des Stabs hat als Nachteil, dass man in die Diskussionskultur der Kinder eingreift⁶²⁷. Weil in dieser Untersuchung vor allem die inhaltlichen Aspekte untersucht wurden, stellt dies kein Problem da.

Ebenfalls⁶²⁸ festzustellen ist, dass die Kinder ein gewisses "Gerechtigkeitsempfinden" zeigen und sich zum Teil gegenseitig auffordern auch was zu sagen, nun einmal jemanden anderes reden zu lassen oder sich zu melden, wenn sie übersehen wurden.

Y3: Y5!
X1: Y5!
 Y1: Gibs einfach weiter
 Y5: Ich weiss nichts
 Y1: Gibs einfach weiter
 Y3: Du must aber was sagen
 Y5: Na und
 Y4: Du musst auch mal was sagen Y5!
 Y1: Ja, jeder muss was sagen Y5
 Y6: Dann sa:ge:n!
 Y4: Ich hätte auch Augen zu und durch
 (KW41 2AA: 1096-1116)

⁶²⁶ Etwas zum Weitergeben wird auch beim Philosophieren mit Kindern benutzt und beim Gesprächskreis in der Schule.

⁶²⁷ Vergleiche auch Michalek und Schönknecht 2004: 100 und Billmann-Mahecha 1994a. Die Gesprächsleitung steht sehr häufig vor der Entscheidung, die Kinder zu gegenseitigem Zuhören und Nacheinandersprechen zu ermahnen oder das Gespräch in der von den Kindern begonnen Form seinen Lauf zu lassen.

⁶²⁸ Vergleiche Schönknecht und Michalek 2005: 192.

Und

D.G.: Hm, dann lese ich noch mal
 X4: Ich war noch nicht
 D.G.: O Tschuldigung
 X4: Ich will sagen du kannst doch selber rein gehen
 (KW41 2AB: 972-978)

Andererseits spielten auch Freundschaftsbeziehungen⁶²⁹, Geschlechterdifferenzen⁶³⁰ und "Laune" eine Rolle beim weitergeben des Wortes, beziehungsweise des Stabes⁶³¹. Ab und zu musste ich die Kinder auffordern, den Stab einfach weiter zu geben. Dabei wies ich sie immer wieder darauf hin, dass auf jeden Fall jeder, der sich meldet, an die Reihe kommt.

Ein Beispiel, wie "Laune" eine Rolle spielt:

D.G.: Du findest es schön?
 Y5: Hm
 D.G.: Hm
X1: Dann weiter geben
Y5: Es macht Spaß an mein Herz
 D.G.: Hm. *2* Gib mal weiter
 3
 D.G.: Gib den Stab am Maurice, bitte Y5 Y5
Y5: Aber er nervt
X1: Das geht nit so
Y5: (...)
 (KW41 2AB: 624-642)

Wenn es den Kindern sehr wichtig war einen Beitrag zu liefern, konnten sie es kaum abwarten, den Stab zu bekommen. Sehr häufig saßen sie dann mit ausgestrecktem Arm hüpfend auf ihrem Stuhl und machten Geräusche um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Man hatte das Gefühl, dass sie platzen würden, wenn sie nicht bald etwas sagen dürften. Hier zum Beispiel Y3:

Y4: Weil das, weil das Licht von der Sonne kommt dann in die Höhle rein
Y3: Eh! Eh!
 [Viele Kinder melden sich]
 D.G.: Ja, genau

⁶²⁹ Manchmal zählen die Kinder ab, welcher der Freunde den Stab kriegt, manchmal sitzen drei oder vier Kinder mit dem Arm hoch und sagen "bitte, bitte", während das Kind, das den Stab hat, sich Zeit lässt und jemand aussucht.

⁶³⁰ Ab und zu bleibt der Stab bei den Mädchen, bis die Jungen meckern oder umgekehrt. Oft ist es auch so, dass erst alle Mädchen den Stab aneinander weitergeben und dann erst die Jungen drankommen oder umgekehrt.

⁶³¹ Z.B. dauert es bei manchen Kindern sehr lange bevor sie sich entscheiden, wem sie den Stab geben sollen, weil sie überlegen, welche Freundin sie den Stab geben sollen. Manchmal ist es auch so, dass die Jungen oder die Mädchen immer wieder den Stab untereinander weitergeben.

Y4: Euchm euchm wenn er so was schreit, dann sagt er immer, euchm die Sonne ist rund, keine O,
keine Null
Y3: eh! Eh!
(KW45 3AB: 409-418)

Die Kinder saßen während der Diskussionen kaum still. Sie wechselten häufig die Sitzhaltung, wippten, fummelten an ihren Haaren oder ihrer Kleidung, beugten sich zu anderen Kindern, fassten einander an, machten Gebärdenspiel, spielten mit Stofftieren, etc. Ich stimme Michalek und Schönknecht (Schönknecht und Michalek 2005) zu, dass es sehr spannend erscheint, diese vielfältige non-verbale Kommunikation zu analysieren, da die Körpersprache sich von erwachsenem Gesprächsverhalten unterscheidet. In dieser Arbeit konnte eine solche Auswertung nicht vorgenommen werden, da das den Rahmen der Untersuchung gesprengt hätte. Es kann aber als interessanter Ausgangspunkt für andere Untersuchungen vorgeschlagen werden.

Insgesamt kann ich von einer hohen Konzentration der meisten Kinder während der meisten Gruppendiskussionen berichten, auch wenn das während der Gruppendiskussion nicht immer augenblicklich festzustellen ist⁶³². Weil die Gruppengröße ziemlich hoch war, entstanden für einzelne Kinder manchmal lange Wartepausen, verlagerte sich das Gespräch auf Redeführer, unterhielten sich Kinder untereinander oder sie spielten mit irgendwelchen Sachen, was den Eindruck vermittelte, dass manche Kinder nicht mehr an dem Gespräch teilnahmen. Die *abwesend* aussehende Haltung kann aber täuschen und lässt überraschenderweise oft nicht auf *abschalten*, *Unmotiviertheit* oder *niedrige Konzentration* schließen. Ich war immer wieder erstaunt über die Fähigkeit der Kinder, sich mit vielen anderen Sachen gleichzeitig beschäftigen zu können und trotzdem ganz bei dem Gespräch zu bleiben. Diese Fähigkeit äußerte sich z.B. dann, wenn sich ein Kind auf einmal, nachdem es sich schon ein paar Minuten mit einem anderen Kind unterhalten hatte, meldete und Bezug nahm auf einen Redebeitrag, während ich davon ausging, dass das Gespräch schon ein paar Minuten völlig an ihm vorbeigegangen war. Die meisten Kinder können auch sehr viele Details aus einer Geschichte wiedergeben, selbst dann, wenn es während des Lesens oder Vorlesens manchmal laut ist oder sie sich mit andern Sachen beschäftigen und es den Eindruck erweckt, dass sie gar nicht mehr zuhören, beziehungsweise mitlesen.

13.5 Die Moderatorenrolle, Umgang mit dem Moderator und Selbstläufigkeit

Sowohl beim Philosophieren mit Kindern als auch in der Gruppendiskussion heißt es, dass man möglichst den Teilnehmern zuhören und möglichst wenig eingreifen soll. Stärkere Lenkungen durch mich als Moderator habe ich versucht zu vermeiden. Ich habe versucht den

⁶³² Vergleich Michalek und Schönknecht 2004, Billmann-Mahecha 1994b

Kindern möglichst viel Freiraum zu lassen, um die Gesprächs- und inhaltlichen Strukturen selbst gestalten zu können. So entstand immer wieder Selbstläufigkeit, wobei das Gespräch über längere Zeit zwischen den Kindern ohne inhaltliche Beeinflussung von mir, der Moderatorin verlief. Zum Beispiel:

Y3: Der, der, die Sonne, wenn Sonnenfinsternis ist zum Beispiel dann wär's dunkel

X4: Zum Beispiel in der Nacht da ist es ja eigentlich auch nicht ganz dunkel

X2: Wegen dem Mond?

X4: Ja oder wegen anderen Sachen

X1: Wegen dem kompletten Himmel

X4: Genau

Y2: (...) weil sie (...) Ist sie nicht ganz dunkel

(KW45 3AB: 516-530)

oder

[Ich lese weiter vor]: [...]Träumte keinen einzigen Traum. Kann das sein?

Kinder: Ja:!

X3: Man kann auch keinen Traum träumen

Y3: Ja, oder man träumt von nix.

Y2: Nee, der kann sich nicht mehr dran erinnern, man träumt immer was aber morgens kann man sich nicht mehr dran erinnern

X3: Guck mal, guck mal, ich hab mal ich hab mal bei meiner Oma geschlafen, und geträumt das ne Maus da wär und dann habe ich das geschrien und meine Oma ist gekommen

Y2: Hast du das geträumt?

X3: Ja!

X5: Und mir, ganz schlecht, abends,

D.G.: "X1, setzt dich mal gerade auf"

X5: erst mal so einen brutalen Film geguckt ne, da ist so ein Professor ne, der ist ganz böse

X3: Doktor Frankenstein?

X5: Ja, so ähnlich und mit ganz blauen Augen und wollte so ein Mann, so ein Zombie machen und dann habe ich geträumt und danach habe ich @ (mich aus meinem Bett rausgeschlüpft) und bin zu meiner Mama gerannt @

Kinder: @ lachen @

(KW41 2AA: 719-753)

Wegen der Gruppengröße und der Fragestellung war es aber auch notwendig öfter einzugreifen⁶³³, vor allem dann, wenn manche Kinder sehr unruhig wurden, zu viele Kinder durcheinander redeten. Außerdem habe ich eingehakt, um eine Frage zu stellen, ein neues Thema anzuschneiden oder nachzufragen. Die Gruppendiskussionen verliefen also meistens folgendermaßen:

D.G.: Warum will Ole nicht in die Höhle rein?

Y2: Weil es so dunkel ist

X1: Ich weiß was, weil

⁶³³ Siehe auch 2. Gruppendiskussion in form des Philosophierens mit Kindern – Methodische Aspekte

Y2: Weil es unheimlich ist
 X1: Nein, weil in der Höhle nur ein furzen (muss)
 Y4: Nei:n:
 X1: Dann rutscht er durch die Höhle
 D.G.: X1, lass den Unsinn jetzt mal. Also, weil es Unheimlich ist, weil Ole was noch?
 X3: Angst hat
 D.G.: Angst hat. Hat die Anna Angst
 Kinder: Nei:n!
 X5: Ja!
 Kinder durcheinander: (...)
 X6: Anna die hat Angst!
 Y3: Ein bisschen
 D.G.: Und warum nur ein bisschen?
 Y2: Der ist der Ole
 Y4: Als weil
 Y2: Der Ole soll zuerst gehen, weil sie Angst hat
 (KW41 2AA: 839-875)

Um den Kindern deutlich zu machen, dass ich interessiert war an ihrer Meinung, und dass sie die Diskussion bestimmen konnten, wurde bei jeder Gruppendiskussion ein "Regelwächter" bestimmt⁶³⁴, der die Funktion des Moderators übernehmen und aufpassen sollte, dass die Regeln, von den Kindern selbst in der zweiten Gruppendiskussion zusammengestellt, eingehalten wurden. Allgemein wurde die Funktion des Regelwächters ernst genommen, und der Regelwächter griff manchmal ein oder wurde von anderen Kindern angespornt einzugreifen.

X5: Also ich fands ein bisschen komisch
 X4: @lacht@
 Y4 W: Hör auf X2
 X5: Ich fands ein bisschen komisch. Ich fand die Seite 9 und die 10 gut, @weil euchm euchm *1* ich dachte erst *1* da will die Anna mit hinter den Busch gehen und gucken wie der, wie der (...)@
 (KW41 4AB: 535-543; Y4 ist Regelwächter)

oder

D.G.: Was ist da dann anders dran? "Y1, hör auf"
 X3: Dass es lauter ist
 D.G.: Lauter?
 X4: Y2!
 Y4: Sie hat dann, sie hat dann, der hat, der hat dann am Ende auch Kopfstand gemacht und Anna,
 Anna sagt Ole
 X4: Du bist ja gar kein gute Regelwächter
 Y4: Und Ole sagt, Ole und Anna sagt Ole, Ole sagt Ole und dann hat Anna

⁶³⁴ Regelwächter zu sein fanden die Kinder ganz toll, und sie bestanden darauf, dass die Verteilung dieser Rolle sehr "gerecht" verlief und jeder an die Reihe kam. Daher wurde immer notiert, wer Regelwächter war. Das alles "gerecht" verlief, und jeder gleich viel machen dürfte oder musste, war für die Kinder äußerst wichtig (vor allem für die Kinder der dritten Klasse). Dies habe ich immer wieder während der Gruppendiskussionen festgestellt und es wurde noch mal in den Beurteilungen der Gruppendiskussionen durch den Kindern bekräftigt: Mehrere Kinder brachten den gerechten Ablauf als zu bewertenden Punkt an.

[Verschiede Kinder sprechen durcheinander]

D.G.: Kannst du Y3! [Y3 steht auf und schimpft]

Y3: Er soll aufhören! Er hört ja auch gar nicht zu!

D.G.: Dann musst du ihm das sagen.

Y3: Habe ich eben!

X5: (...)

D.G.: Ok"

(KW45 3AB: 168-194; Y3 ist Regelwächter)

Oder

X1: Regelwächter! (KW45 3AB: 350)

Dennoch bleibt der Diskussionsverlauf auch wesentlich von den Verhaltensweisen des Diskussionsleiters, Forschers oder Moderators in der jeweiligen Gruppensituation beeinflusst. Weil ich als Moderatorin öfter in die Diskussionen eingegriffen habe, möchte ich hier noch einmal auf einige Punkte aufmerksam machen.

Anerkannte Leiter des Gesprächs. Da ich drei Mal pro Woche in der Schule war, war ich den Kindern vertraut und ich traf sie auch öfter außerhalb des Unterrichtes. Ab und zu spielten wir zusammen im Schulhof. Die Kinder wussten, dass ich keine Lehrerin bin, und nur für mein Projekt in der Schule tätig war.

Von den Kindern wurde ich als Leiter des Gespräches anerkannt, dennoch war sehr oft festzustellen, dass ich nicht als Lehrerin wahrgenommen wurde und nur begrenzt Autorität hatte (vor allem in der vierten Klasse). Viele Kinder sprachen mich mit dem Vornamen an (vor allem in der ersten Klasse), die meisten Kinder fanden es lustig, dass ich einen Akzent habe und manchmal Fehler beim sprechen machte. Im Umgang mit mir agierten die Kinder sehr selbstbewusst. Sie reflektierten meine Vorgehensweise, artikulierten ihre Erwartungen und versuchten ihre Meinungen zu vermitteln.

Eigene Meinung. Wenn ich nach meiner Meinung gefragt wurde, habe ich meine Meinung geäußert. Zum Beispiel:

D.G.: Z.B. in der anderen Gruppe haben sie gedacht, dass, wenn er seinen Namen umdreht und er sich so fühlt wie Elo, dass er sich dann nicht so gut fühlt, währenddessen, wenn er Ole heißt oder sich so fühlt, dass er sich dann besser fühlt. Und dass die Anna sich immer gleich fühlt immer gleich

X1: Wir müssen jetzt leider Schluss machen

Y3 W: Da:vi:d! Die Anna

[es wird auf die Uhr geguckt und entschieden, dass wir noch 5 Minuten Zeit haben]

Y3: Die Anna hat Glück sozusagen, weil, die hat immer die gleichen Buchstaben

D.G.: Hm

Y3: Ich habe auch ne Freundin, die heißt *Hannah* wenn man den von der der Name umdreht, heißt das auch Hannah

(KW41 4AB: 889-905)

Oder

D.G.: Nicht? Weiß jemand anders wieso Anna auf einmal anders aussieht?

X2: Weiß nicht

D.G.: X2

X2: Ich weiß es nicht

X4.: er ist der Regelwächter. Er muss es wissen

D.G.: Niemand?

X1: [pfeift]

Y3.: Weißt du es?

D.G.: Was?

Y3: Weißt du es?

D.G.: Ich denke schon, aber das ist auch nur eine ne Mögliche Antwort die ich habe. Ich denke, dass es kommt, weil sie Angst hat

[...]

Y3: Ja, aber warum ist dann ihre Nase so weit?

X2: Das wollte ich doch sagen

D.G.: Ja das ist ne Weise um das auszudrücken denke ich, dass sie anders aussieht"

(KW46 4AB: 67-103)

Aus diesen und andern Sequenzen wird klar, dass die Kinder die Ideen des Moderators aufnehmen und darüber nachdenken, dass sie dennoch kritisch damit umgehen, nachfragen, eigene Gedanken dem gegenüber setzen oder mit eigenen Ideen ergänzen,... Sehr oft ist mir aufgefallen, dass Kinder in den Gruppendiskussionen ihre eigenen Meinungen und Gedanken verteidigen und wenn sie sie wichtig finden, sie nicht einfach aufgeben.

Einfluss von außen auf die Diskussion. Wie Wippemann (Wippermann 1999: 92-98) habe ich festgestellt, dass der Unterrichtsstil des Lehrers entscheidend ist für die Klassenatmosphäre, die Bereitschaft an der Diskussion teilzunehmen und die Fähigkeiten zu diskutieren. In ihrem Beitrag zeigt Wippemann, dass es viel einfacher ist mit einer Klasse zu diskutieren, die es gewöhnt ist in Gruppen zu arbeiten und fast nie frontal unterrichtet wird. In solch einer Klasse ist die Kommunikationsfähigkeit schon gut entwickelt. In einer Klasse, in der der Unterrichtsstil sehr lehrerzentriert ist, müssen die Kinder erst wirklich lernen miteinander zu kommunizieren und zu philosophieren. Ich stimme völlig damit überein und kann aus meinen Erfahrungen die gleichen Schlüsse ziehen.

13.6 Diskussionsstil, soziale und sprachliche Fähigkeiten der Kinder, präsentative Ausdrucksformen

Die Sprache erweist sich, darin stimme ich Uhlig (Uhlig 2005: 330) zu, als unverzichtbares Medium des Rezeptionsprozesses: In dieser Untersuchung kann allgemein ein ausgeprägtes

Mitteilungsbedürfnis festgestellt werden, die Kinder zeigen großes Interesse am verbalen Austausch und der Meinung anderer Kinder.

Die Kinder beziehen sich in ihren Aussagen sehr häufig aufeinander. Sie wiederholen zum einen Aussagen anderer Kinder in leichten Variationen, bestätigen oder widersprechen einander, und das sowohl indirekt als explizit (z.B. "ich bin der gleichen Meinung", "ich denke das Gegenteil von..."). In den Diskussionen, wo häufig gleichzeitig gesprochen wird, und die Kinder oft noch mit Anderem beschäftigt sind, ist das eine große kommunikative Leistung.

Auch wenn die Kinder über begrenzte sprachliche Möglichkeiten verfügen, gelingt es ihnen, ihre Sprache differenziert einzusetzen um ihre Gedanken und Empfindungen artikulieren zu können. Aus den Diskussionen geht hervor, dass soziale, kulturelle und sprachliche Unterschiede nicht unbedingt⁶³⁵ problematisch sein müssen: Kinder können manchmal sehr geduldig sein und sind bereit einander zu helfen und zu versuchen den Anderen zu verstehen, wenn Sprache als suchend und tastend und das Ringen nach Worten akzeptiert wird (vgl. Uhlig 2005: 330).

Y5: Darf ich noch mal was fragen? Sind die tö:t to:t?

Kinder: Nei:n!

D.G.: Wieso?

Y5: Die sehen so aus

Y4: Die sitzen zusammen in der Höhle

Y5: Da sind doch Vögel

D.G.: Die sitzen zusammen in der Höhle? *2* Y5? *2* Du meinst sie sehen tot aus?

Y5: Hm. Guck mal, hier sind doch Vögel

D.G.: Vögel?

Y5: Euchm, euchm, diese, diese

X4: Steine?

Y5: Nein

X1: X4 ärgert mich

D.G.: X1!

X1: X4 ärgert mich

Y5: Sie fliegen. Hier sieht man sie fliegen. Hier

Y1: Das ist Stei:n. Nein aber die sieht so aus die Anna sieht so aus als ob sie in Stein gewickelt ist.

(KW46 2AB: 290-325)

Oder

Y1: Ich wollte nur was fragen: wie alt sind der Ole und die Anna eigentlich?

D.G.: Wie, wie, wie alt denkt ihr, dass der Ole und die Anna sind? X1 und X4!

Y7: Die Anna

Y1: Ich denke er ist 7 und die Anna ist 8

D.G.: Du denkst auch 8?

X2: Genau so

⁶³⁵ Dabei möchte ich darauf hinweisen, dass ich die Probleme, die es geben kann, auf keinen Fall leugnen oder in Abrede stellen möchte.

D.G.: Hat noch jemand ne Idee wie alt die sind?
 X2: Nee, guck, die beide sind 8
 D.G.: Die beide sind 8 meinst du
 Y1: Aber eigentlich sind die beide 7 weil der Ole ein bisschen kleiner ist
 Y5: 8 beinah
 D.G.: Wieso meint ihr 7 oder 8? Weil sie so sind wie ihr? So ein bisschen wie euch?
 Kinder: [nicken]
 D.G.: Ja
 Y1: Die sind aber nicht in der gleichen Klasse
 D.G.: und du?
 ?.: Acht
 Y5: Euchm. Ich wollte was fragen. Euchm, wie alt sind die Anna: und
 D.G.: Also das haben wir doch grad besprochen ne
 Kinder: @lachen@
 Y1: Ich sag's dir noch mal gib mal her. Euchm der Ole ist 7 und die Anna ist 8
 X2: Nei:n!"
 (KW 46 2AB: 530-570)

Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten müssen nicht unbedingt gehemmt sein sich auszudrücken. Dazu können das Philosophieren und die Gruppengespräche die Sprache fördern. Als Beispiel möchte ich X1 und Y5 aus der zweiten Klasse (Gruppe B) anführen. Beide Kinder sprechen zu Hause türkisch und haben deutlich Probleme mit der deutschen Sprache. Wo X1 sich überhaupt keine Mühe gibt mitzumachen und sich auszudrücken, ist Y5⁶³⁶ immer in der Diskussion mit dabei und sie versucht immer ihre Gedanken auszudrücken. Dabei habe ich festgestellt, dass Y5 im Laufe der Diskussionen ihre Sprache verbessert hat und dass sie auch interessiert nach Wörtern gefragt hat oder keine Hemmungen hatte nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Außerdem hat Y5 sich häufig anders ausgedrückt als die anderen Kinder, dennoch konnte sie manchmal sehr deutlich und schön umschreiben was sie sagen wollte.

Y5: Ich finde ich liebe am meisten Bücher zum lesen oder zum lernen
 D.G.: Nee, die Frage geht über dieses Buch
 Y5: ich mag ich liebe Geschichten
 D.G.: Nee, über dieses Buch, was findest du von diesem Buch?
 X1: Schön oder?
 Y5: Alles schön
 D.G.: Du findest es schön?
 Y5: Hm
 D.G.: Hm
 X1: Dann weiter geben
 Y5: Es macht Spaß an mein Herz
 (KW41 2AB: 612-632)

Oder

⁶³⁶ Y5 hat aber viel Probleme, so wohl mit schulischen Leistungen als auch im sozialen Verhalten.

Y5: Vielleicht ist der Andere woanders der Andere woanders und dann sehen die andere Sachen.

D.G.: Ja. Aber die sind beide in der Höhle ne, wo's dunkel ist

X4: Sie die jetzt zusammen drin?

D.G.: Ja, hab ich das nicht. Aja, du warst ja auf Klo

Y5: Ja, aber es kann doch sein die eine guckt dahin, die andere dahin.

D.G.: Ja, genau.

(KW45 2AB: 668-679)

Überdies kann ich aus den Gruppendiskussionen mit Kindern berichten, dass Kinder sprachlich und sozial sehr wohl in der Lage sind mit einander zu diskutieren und ihre Ansichten auszudrücken und dass sie damit nicht überfordert sind.

Erstens sind Kinder in der Lage reflexiv und differenziert zu denken. Wie Werner (Werner, Marsal und Ralla 1997) beschreibt, sind die Begründungen, die Kinder geben, zumeist topischer, konsequentialistischer oder induktiver Art, d.h.

- sie begründen Behauptungen durch den Rekurs auf ihnen vertraute allgemeine Prinzipien oder Begriffe:

D.G.: Da steht auch dass sie anfängt, so was du jetzt schon gesagt hast, dass ihr Gesicht fließt ne, meint ihr dann die Anna hat geweint?

Y3: Kann sein

D.G.: Aber weißt du nicht

Y3: [Schüttelt den Kopf] Weiß nicht

X4: Weil dann kann sie ja eigentlich nicht *fließen*. Denn Tränen tropfen ja eigentlich, fließen ja runter. Aber ich weiß nicht *1*

D.G.: Aber ein Gesicht fließt nicht

X4: Ja genau, das kann ja eigentlich nicht gehen

X2: Aber ein Gesicht kann schmelzen.

D.G.: Ein Gesicht kann schmelzen?

Y2: Nein:

D.G.: Wie schmelzt dann ein Gesicht?

X2: Wenn ein Gesicht im Fett kommt *1*

(KW45 3AB: 286-310)

- durch Hinweisen auf die Folgen

X3: Er will irgendwie z.B. dass irgendwie der Zeigefinger verletzt wird damit er nicht mehr auf ihm zeigen kann oder so

X1: Ja, macht er

D.G.: Hm, damit er nicht mehr_

Y4: Noch zwei Minuten

X3: Damit der euchm **die** ihm ja nicht mehr ärgern kann

D.G.: Hm, gibst du mal weiter

[Stab wird zu kräftig gerollt, Gelächter]

Y4: Zuerst will ja der Ole, dass die Anna, damit ihr Finger abfällt, aber dann findet er es auch blöd für sie:: weil dann wird sie vielleicht gehänselt und ist, wird sie gefragt, wieso ist dein Finger jetzt abgefallen, du kannst nicht mehr gut auf Leute zeigen"

(KW41 4AA: 492-509)

- oder durch Präsentation konkreter Situationen.

D.G.: Was sagt er? Es ist nicht immer leicht Ole Olsen zu sein. Was könnte das bedeuten? Hat jemand ne Idee?

[Y5 und Y8 nehmen den Stab, wissen aber nicht mehr, was sie sagen wollen, Gerangel um den Stock]

Y5: Weil man schwer ist ein Mensch zu sein *1* manchmal

D.G.: Weil man schwer ist ein Mensch zu sein manchmal *1* wieso *2* kannst du das mal erklären?

Y5: Weil man alles machen muss euchm, wie bei Mohammed, die haben Ärger gekriegt. Die müssen jetzt alles aufräumen.

X1: Aber nicht davon, Y5, das ist nicht davon. Das ist was anderes

X4: (...) ich habe mich auch selbst (...)

(KW41 2AB: 463-479)

Mit Werners Worten: "An diesen Begründungstypen kann man im Einzelnen natürlich Kritik üben - als vernunftlos kann man sie jedoch nicht bezeichnen" (Werner, Marsal und Ralla 1997: 18).

Auch die Fähigkeit zur logischen Stringenz kann man den Kindern nicht absprechen. Man darf aber keine durchgehende logische Stringenz erwarten, denn dann vergisst man die Andersheit des kindlichen Denkens.

D.G.: Und wie kommt es, kannst du mir das noch mal sagen Y5, dass sie beide was anders gesehen haben?

2

Y5: [macht die Schulter hoch]

D.G.: Weißt du nicht? *2* Weiß jemand das?

X4: Weil das ne Täuschung war

D.G.: Sag noch mal bitte

X4: Weil das ne Täuschung war

D.G.: Ne Täuschung? Und wo kommen kam die Täuschung her?

X4: Von der Angst, und dann sieht man das einfach so

D.G.: Hm, weil man Angst hat, dann sieht man das einfach so, dann wird das getäuscht

X2: Wie in der Wüste

D.G.: Wie in der?

X2: Wüste

D.G.: Wie in der?

X2: Wüste

D.G.: In der Wüste hm

Y8: Da steigt die Fata Morgana

D.G.: Und die Fata Morgana stellt man sich dort vor

Y7: Und er hat sich das eingebildet mit den Monstern"

(KW46 2AB: 103-142)

Oder

Y3: Ole wollte dass Annas Finger abfällt aber dann hat er gemerkt dass das dumm ist und dass sie dann nur schweigt

[...]

Y2: Aber aber nur wenn aber wenn mein Finger Zeigefinger ab wäre dann kann ich doch auch noch immer reden!

(KW41 2AA: 103-142).

[...]

Y1: Das wird wehtun

D.G.: Ja, weh könnte es auf jeden Fall tun, aber meint ihr, ihr Finger wird wirklich abfallen.

Kinder: Nei.n

Y2: Weil die immer drauf zeigt

D.G.: Genau. Sie zeigt ja immer auf etwas drauf oder sie zeigt ja immer auf wen?

4

Ich: Auf den Ole ne

X3: Ok

D.G.: Sagt ja immer du! du musst dies du musst das, du musst jenes

Y2: aber dann kann sie trotzdem noch reden, genau das verstehe ich ja nicht.

(KW41 2AA:543-561).

Kinder können außerdem durchaus über Allgemeinbegriffe wie "Sprache", Glück", etc. reflektieren, wenn die Begriffe in einem für sie selbst deutlichen Bezug zur Erfahrungswelt stehen.

D.G.: Nee, aber ich frage jetzt erst mal, ich erkläre gleich was wir machen, jetzt möchte ich erst mal wissen. Was könnte der Titel bedeuten? Ole will kein Niemand sein. X1. Gibst du mal weiter?

X1: Euchm also ich glaube, Ole will auch was Besonderes sein

D.G.: Hm, und was bedeutet das dann? Y1

Y1: Euchm, dass er also *2* danach *1* als so was wie ne wenn das sie halt das er von den anderen beachtet werden will

D.G.: Dass der andere?

Y1: er will von den anderen Leuten beachtet werden

D.G.: Hm, sie will von den anderen beachtet werden. Y4

Y4: der will was Gutes können

D.G.: Hm, er will was Gutes können

Y4: wenn er jetzt z.B. in in Turnen im Zeugnis ne 6 bekommen hat, dann will er es nächstes Schuljahr besser können

[...]

X6: wenn man ein Niemand ist, dann ist man auch sehr einsam

D.G.: Genau, dann ist man sehr einsam. Wieso? Kannst du mir das noch mal ein bisschen erklären?

X6: nein

D.G.: Ok, dann gebe den Stab weiter. Y4

Y4: Weil dann wird er nicht beachtet und wenn er dann keine Freunde hat, dann will er ja auch nicht mehr irgendwo hingehen und dann ist er ja ganz traurig.

D.G.: Genau, gibst du der Y2 auch? Genau, dann ist er ganz traurig.

Y2: Wenn er so (...) dann mögen ihn auch viele nicht, also, oder wenn er etwas nicht gut kann

D.G.: Genau

X1: Z.B. Fahrrad fahren

Y3: Wenn man gar keine Freunde hat, dann hat man auch gar keine Lust mehr auf (...)

D.G.: Ja genau, weil dann ist man ja ganz alleine

Gibst du noch mal die Y1 weiter?

Y1: Also da waren z.B. wenn es so ein Buch gäbe was alles euchm was alles vor Besonderheiten an den Jemanden ist, dann steht da nichts über Denjenigen und dann ist er ganz traurig und dann will er auch kein Niemand mehr sein

D.G.: Genau so

X1: Dann ist er ja auch kein Niemand, dann hat man noch gar keine Gefühle wenn man ein Niemand ist

D.G.: Dann hat man gar keine Gefühle?

X1: Ja, weil dann existiert man nicht!

D.G.: Ja genau, was bedeutet das dann, nicht zu existieren?

X1: (...)

D.G.: Nicht da zu sein, eigentlich ne

X1: Ja

D.G.: Ja, Y2

Y2: Wenn wir das Buch lesen werden wir es doch herausfinden

(KW41 3AB: 255-382)

Die Fähigkeit zur Abstraktion stößt aber auf eine Grenze, wenn es auf einer isolierten Metaebene um den allgemeinen erkenntnistheoretischen Status solcher Begriffe geht.

Drittens besitzen sie die Fähigkeit zur Symbolbildung, zur Weltoffenheit und Neugierde.

Zum Schluss verfügen Kinder auch über die nötigen sozialen und emotionalen Fähigkeiten um einen diskursiven Austausch von Ansichten und Argumenten vornehmen zu können.

D.G.: Genau Anna, er will Anna helfen und schreit. *2* Was hättet ihr dann gemacht wenn ihr merkt, wenn ihr zu zweit in die Höhle gegangen wärt und ihr merkt der andere fängt eigentlich an Angst zu haben. Was hättet ihr gemacht?

Y2: dann hätte ich euchm gesagt euchm: Na gut, komm, wir gehen raus.

X4: Ja, Aber_

X3: Ich wäre weiter gegangen

D.G.: Ja Y4

Y4: Ich hätte euchm, ich hätte die andere die mit mir reingegangen ist euchm die hätte ich dann getröstet und im Arm genommen

D.G.: Du hättest sie getröstet

Y4. Ja! (...)

1

D.G.: Meint ihr der Ole hat die Anna auch getröstet?

Y3: Nein

X2: Doch ein bisschen

(KW45 3AB: 360-385)

Zusammenfassend möchte ich mich Heiner anschließen: Es gibt bisher zu wenig Zutrauen in die Kommunikationsfähigkeiten von Kindern (Heinzel 2000b: 121). Wenn man mit Kindern geforscht hat, und sich die Kommunikationsfähigkeiten von Kindern anschaut, dann merkt man wie gut Kinder sich sprachlich ausdrücken können.

Das Philosophieren mit Kindern benutzt präsentative Ausdrucksformen und ist ohne diese nicht denkbar und ausführbar. In dieser Arbeit kann ebenfalls berichtet werden, dass das Einsetzen von Schreiben, Zeichnen, Nachspielen, etc. den Kindern große Freude bereitet und Ihnen die Möglichkeit gibt sich noch einmal anders zu äußern, Gedanken zu ordnen und Gefühle oder Gedanken zu thematisieren, die die Kinder nicht unbedingt mit anderen in der Diskussion besprechen möchten. Viele schriftliche Äußerungen in den Tagebüchern über ein gelesenes Buch sind getragen vom Bemühen um authentische und durchdachte Artikulationen.

13.7 Ausblick

Ich hoffe, dass ich mit meiner Arbeit veranschaulichen und aufweisen konnte, welche Möglichkeiten die Methode des Philosophierens mit Kindern für die Kindheitsforschung im Allgemeinen und die Methode der Gruppendiskussion im Besonderen bietet.

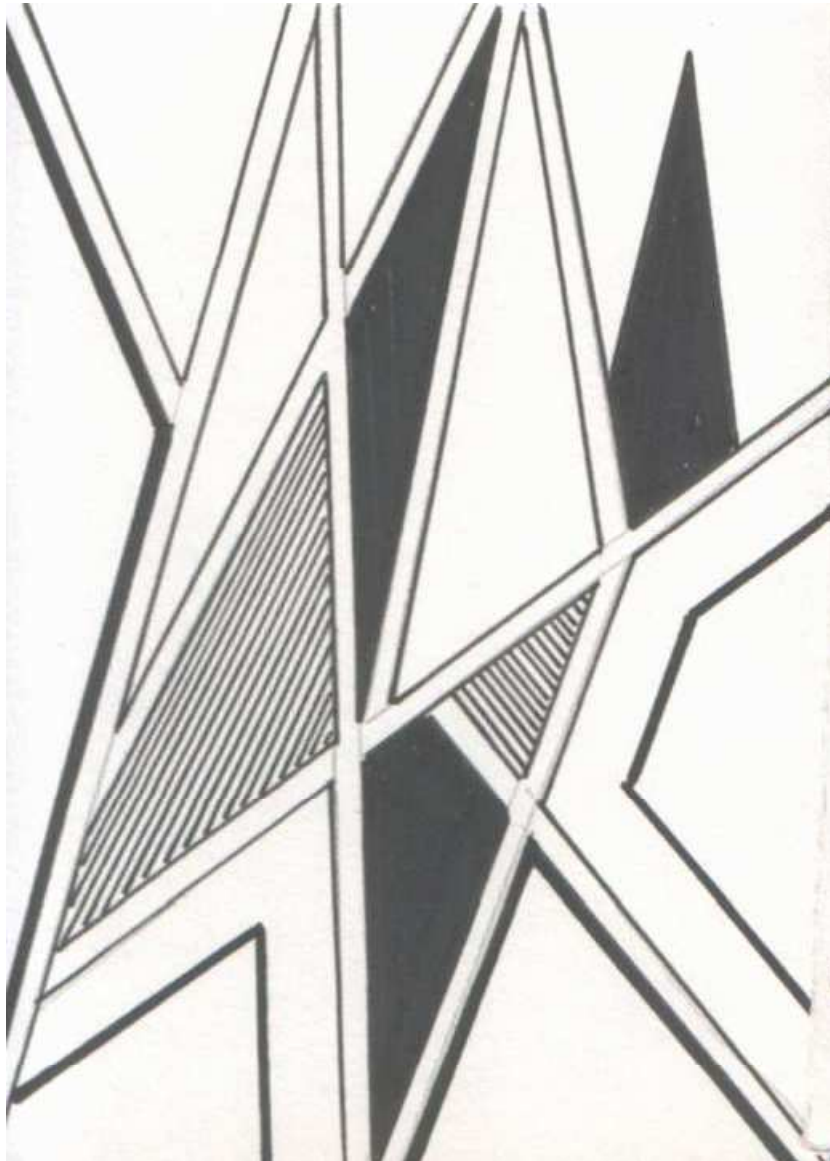
Auf inhaltlicher Ebene kann man mittels des Philosophierens mit Kindern versuchen aufzuspüren, welche Erfahrungen und welches Wissen Kinder zu einem Thema erwähnen und mit welchen Argumenten sie ihre Ausführungen stützen. So kann man ebenfalls Einblicke gewinnen in die Orientierungsmuster, mit denen Kinder ihre Alltagserfahrungen strukturieren, erklären und beurteilen. Überdies kann man etwas darüber erfahren, wie Kinder Vorstellungsbilder über die Welt entwerfen, und wie sie Erlebnisse, Erfahrungen und Situationen aus ihrer Lebenswelt bewerten.

Hinsichtlich der sozialen strukturellen Ebene - die aus Untersuchungsdesignsspezifischen Gründen in dieser Untersuchung nur nebenbei analysiert wurde - ermöglicht das Philosophieren mit Kindern zu erforschen, wie sich Kinder gegenseitig zu überzeugen versuchen, ob und wie sie Konsens erzielen und wie sie mit Meinungen von anderen umgehen⁶³⁷.

In der Praxis hat sich das Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode als sehr erfolgreich erwiesen und die Auswertungen der Gesprächsinhalte belegen, dass mit dieser Methode fruchtbare und interessante Endergebnisse erreicht werden können.

⁶³⁷ Vgl. Billmann-Mahecha 2001: 17

Schlusskapitel



... und die Moral von der Geschicht?

In dieser Arbeit kann weder ein Rezept gefunden werden für die Darstellung von Moral, Ethik und dem Ethischen in der Kinderliteratur, noch für ihre Beurteilung. Vorzufinden in dieser Arbeit ist vielmehr eine genauere Betrachtung von dem Zusammenspiel von ethischen, pädagogischen und literaturästhetischen Forderungen, Voraussetzungen, Werten und Normen und wie diese einander bedingen. Daraus lässt sich am Ende aller Überlegungen, Ergebnisse und Diskussionen schlussfolgern, dass das Medium der Kinderliteratur weder ein Einfaches noch Evidentes ist für die Darstellung des Ethischen. Dass in der Kinderliteratur die Welt des Moralischen nicht selten gestreift oder sogar direkt angezielt wird, erscheint so evident, dass es keiner Erwähnung mehr bedarf. Jedoch führen tiefergehende Überlegungen zu Irritationen, wie es diese Arbeit belegt. Die Kinderliteratur scheint ebenfalls die Möglichkeit in sich zu tragen dem Ethischen gerecht zu werden, jedoch der Tragik unterlegen zu sein, es oft zu verfehlen. Dies kann damit erklärt werden, dass oft von der Idee ausgegangen wird, gesellschaftliche Übel oder die individuelle Auffassungen und Persönlichkeit in moralischer Hinsicht mit Kinderbüchern bearbeiten, Moral in Kinder einpflanzen zu können. Es wird nur wenig reflektiert, dass man Moral und Ethik nicht bewirken kann, dass sie nie gleich wirksam sind, und dass das Verhältnis zwischen Ethik und Literatur "eine Liaison dangereuse" (Gamm) sein kann. Weiterhin erzählt man Kindern am liebsten und meistens positive Geschichten, Geschichten mit einem Happy End. Da das Ethische prozesshaft, eine ständige Zumutung und eine fortwährende Aufgabe ist, die Konflikte in sich birgt und nicht unbedingt glücklich macht, erscheint es öfter nicht so leicht und evident, dass es seinen Ausdruck in der Kinderliteratur findet. Darüber hinaus reicht es nicht aus, dass Kinderliteratur in ihrer Darstellung dem Ethischen gerecht wird; wenn sich herausstellt, dass diese Darstellung die Kinder verfehlt, scheint die Kinderliteratur nachträglich am Ethischen vorbeizuschießen. Die Vermutung kann daher aufgestellt werden, dass das Ethische nur dann Ausdruck findet in der Kinderliteratur, wenn an erster Stelle ebenfalls Kinder Erfahrungen des Ethischen durch ihre Lektüre machen können.

Gelingt die Darstellung des Ethischen, dann erstaunt die Kinderliteratur: kompakt und *to the point* glückt es ihr im Bild und Text das Ethische hervorzurufen. Überwindet sie die soeben aufgezählten Schwierigkeiten und findet sie einen Weg verschiedenen Ansprüche; Forderungen und Überlegungen miteinander zu verbinden und zu berücksichtigen, so eröffnen sich in ihr und durch sie spannende und kreative Möglichkeiten das Ethische seinen Platz zu verschaffen.

Literaturethische Betrachtung des Textkorpus.

Die Literaturethische Betrachtung des Textkorpus bringt hervor, dass abhängig vom Thema das Zusammenspiel zwischen Ethik, Literatur und Pädagogik einfacher oder komplexer erscheint und das Ethische mehr respektive weniger in Kinderbüchern vorzufinden ist.

Freundschaft hat sich als ein Thema herausgestellt, bei dem das Ethische eine relativ große Chance hat sich zu entfalten. Freundschaft erscheint in Kinderbüchern als ein ethisch relevanter Ort, als eine ethische Fähigkeit und als ethischer Wert. Nur in wenigen Büchern lässt sich eine völlig harmonische Beziehung finden; Konflikte und Schwierigkeiten, die eine Freundschaft mit sich bringen kann, werden nicht ausgelassen. In manchen Büchern wird die Freundschaft nicht als eine symmetrische Beziehungsform dargestellt. Öfters wird die freundschaftliche Beziehung zerbrochen geschildert, indem Machtunterschiede, Andersartigkeit und Unbestimmtheit in sie bestehen können.

Welche Rolle Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der Fürsorge spielt, zeigen die Bücher jedoch kaum. Auch die gesellschaftliche Folgen die aus einer Freundschaft hervor gehen können und das breitere Feld sozialer Beziehungen, worin Freundschaften eingebettet sind, werden in nur wenigen Büchern thematisiert.

Es stellt sich also heraus, dass für die Darstellung von Freundschaft der eudämonistischen Betrachtung von Ethik inspirierend wirkt; das Gerechte wird stets unter der Voraussetzung des individuellen (oder kollektiv) Guten in den Blick genommen. Ebenfalls pädagogische Überlegungen und Kindbilder spielen dabei eine entscheidende Rolle. Kinder werden, wenn es um das Thema Freundschaft geht, als selbstständige Akteure begegnet, als aktiv sich selbst steuernder Lerner, allerdings unter der Voraussetzung, dass den Schutz des Kindes vor verführter gesellschaftlicher Vereinnahmung, dass die Fürsprache und Fürsorge gewährleistet ist. Das findet auch darin seinen Ausdruck, dass der Lehrwert zwar anwesend ist – in verschleierte Form – viele Bücher doch gleichzeitig ebenfalls das eigene Nachdenken ermöglichen und ab und zu sogar richtig herausfordern.

Das Ethische findet also in Bezug auf Freundschaft seinen Ausdruck in Kinderbüchern, gleichwohl beschnitten/begrenzt/verkürzt. In Gamms Worten:

Eine Ethik, die in der Hauptsache danach fragt, wie wir leben wollen oder was das allgemein Beste für uns ist, versteht es nicht, die Spuren des Normativen richtig zu deuten, sie bildet den Sinn für das Moralische nur unzureichend ab: Sie verkürzt die Archäologie des Normativen auf eine Heuristik des guten Lebens (Gamm 2000: 261).

Nur die Möglichkeiten, Seinsweisen, Charakteristika, Perspektiven und Ebenen des Ethischen werden erprobt, die für Kinder als nicht zu erschütternd, erschreckend und als gewinnbringend beachtet werden.

In den Büchern, worin das Ethische seinen Ausdruck findet, kann – so hat es den Anschein – der Autor/Künstler sich ausleben, Neues und Anderes ausprobieren.

Bezüglich des Themas *Ander(s)heit/Fremdheit* wird Kinder nicht soviel zugetraut. Hier, so belegt die Analyse, wird meistens nicht für Kinder als eigenständige Akteure geschrieben; Eher scheinen aufklärerisch-utilitaristischen Aspirationen der Machbarkeit des Lernens und der Perfektionierung des Individuums bestimmend zu sein, wenn es um das Thema

Ander(s)heit/Fremdheit geht. Demnach sind in vielen Büchern unrealistische Harmonisierungen und penetrante Pädagogisierungen vorzufinden. Moral/Ethik, auch die moralischen Gefühle, auf die in vielen Büchern abgezielt wird, drohen oftmals leider zu Produkten zu werden, die man nach Belieben bei Kindern hervorrufen und bearbeiten kann. Doch nicht nur pädagogische Überlegungen/Ziele "sind daran Schuld". Sie sind eher die Folge politischer und ethischer Auffassungen über und Forderungen bezüglich *Ander(s)heit/Fremdheit*. Erstens gibt es auf politischer Ebene keine echte Auseinandersetzung über *Ander(s)heit/Fremdheit*. Wo Deutschland sich nach Jahrzehnten nun endlich als Zuwanderungsland bekennt, muss man leider feststellen, dass sie das nur oberflächlich tut. Man muss sich nur die Diskussionen um das Zuwanderungsgesetz und Bleiberecht oder die über den Islam und die Parallelgesellschaften anschauen. Die Oberflächlichkeit schlägt sich auch in Kinderbücher wieder. Zweitens wird nur sehr wenig oder gar kein Nachdruck auf Verantwortlichkeit gelegt. Den Umgang mit *Ander(s)heit/Fremdheit* scheint in vielen politischen und moralischen Diskursen nicht wirklich mit *Verantwortung für den Anderen zu übernehmen* oder *zur Verantwortung gezogen werden*. Bei vielen Kinderautoren und Pädagogen scheint die Auffassung vorzuherrschen, dass man Kindern einen Katalog mit Regeln und Vorgehensweisen anbieten kann/soll, wie sie mit Fremden/Andersheit umgehen können. Wie die Untersuchung belegt, wäre es sowohl aus ethischer als auch aus pädagogischer und ästhetischer Sicht viel sinnvoller, wenn nur mögliche Suchbewegungen aufgezeichnet werden.

Drittens wird den Fremden/den Anderen nur selten durchgehend in seine Fremdheit begegnet. Im Kapitel *Ander(s)heit/Fremdheit* kann nachgelesen werden, wie schwierig es ist, dem Fremden seine Fremdheit zu lassen und in seiner Fremdheit darzustellen, wenn man gleichzeitig versucht, Kinder zum (interkulturellen) Verständnis, zum unproblematischen Umgang mit dem Fremden zu motivieren.

Gezeigt werden konnte, wie heikel die guten Absichten sind, eine symmetrische Beziehung mit dem Fremden zu fordern, wenn sie literarisch umgesetzt werden. Die Kinderliteratur, so kann man schlussfolgern aus der Analyse, eröffnet erst *dann* Spielräume bezüglich des Umganges mit dem Fremden, wenn sie sich als ein Suchen versteht, als das Ausprobieren unkonventioneller Lösungen und Umgangsformen mit dem Fremden, wenn sie sich nonkonform zu tradierten Wahrnehmungsvorstellungen über das Fremde und den Fremden verhält – sowohl auf inhaltlicher als auch auf ästhetischer Ebene. Das Ethische hat in der Kinderliteratur nur dann eine Chance, wenn sie sich *gegen den Reduktionismus* (Gamm 2000: 272) wendet, anstatt – wie es bislang für die meisten Kinderbücher festzustellen ist – sich von ihm bemächtigen zu lassen; wenn sie ihre kritische Potentiale gegenüber vorherrschende Diskurse erschöpft.

Beim Thema *Schreckliches und Böses* wurde noch einmal sehr deutlich, wie komplex und verworren die Beziehung zwischen Literatur, Pädagogik und Ethik sein kann. Es liegt sicher im Interesse des Ethischen, "die manchmal auch schlechten Folgen des Guten zu kennen und

für Grundhaltungen zu werben, die bei aller Entschiedenheit den Sinn für Perspektive und den Mut zu unkonventionellen Lösungen nicht verlieren" (Lesch 1998: 93). Die Darstellung von Gewalt und Bösen ist aber gerade unter pädagogischen Gesichtspunkt nicht unproblematisch. Obwohl die Forschungsergebnisse zum Thema *Wirkung von Gewalt in den Medien auf Kindern* keine eindeutige Ergebnisse hervorbringen und die Verarbeitung von Gewaltdarstellungen von vielen Faktoren abhängt - von der Persönlichkeit, vom sozialen Umfeld, der Familie, der Schule, der Arbeit, von der Biographie, von Mediengewohnheiten und auch von der momentanen Situation (vgl. Richter und Fuchs 2004)-, kann durchaus festgehalten werden, dass die Darstellung vom Bösen und Gewalt Kinder überfordern kann. Viel hängt dabei auch ab von der Art und Weise, wie das Böse und Gewalt dargestellt wird und mit welchem Ziel und Inhalt Gewalt und Böses beschrieben wird⁶³⁸. Hier tut sich wiederum eine neue Ebene auf: die Frage nach der Beziehung zwischen Freiheit der Kunst, beziehungsweise Literatur und Verantwortung in Bezug auf Gewaltdarstellungen und Darstellungen des Bösen in der Kinderliteratur. Dies führt seinerseits zu ethischen und moralischen Fragen: Wie sollen/können die Darstellungen von Schrecklichem, Bösem und Gewalt in Kinderbüchern bewertet werden und in welcher Weise ist die Gewaltdarstellung in den Medien in Verbindung zu den Werten einer Gemeinschaft zu sehen? Antworten auf der eine Frage und Ebene rufen Fragen und Kritiken auf eine andere Ebene hervor. Gerade bei der Analyse der Bücher, die über den Holocaust handeln, wurde dies außerordentlich klar.

Aus der Literaturstudie stellt sich zusammenfassend heraus, dass es in dem Textkorpus nicht sehr viele, dennoch einige Bücher gibt, die das Ethische ermöglichen und somit wirklich an das Ethische herankommen. (Idealisierte) Bilder vom Kind und damit verbundene Entwürfe gelungener Bildung, Generationsbeziehungen und pädagogischer Institutionen beeinflussen genau so die Darstellung des Ethischen im Kinderbuch, als auch vorherrschende Sitten und Normen und politische Auffassungen.

Kinderbücher können das Ethische auf unterschiedliche Weise erreichen. Gemeinsam ist diesen Büchern jedoch, erstens, dass sie wirklich an erster Stelle eine Geschichte erzählen. Dabei kann es durchaus sein, dass Werte und bestimmte Lehrwerte über den Inhalt (bewusst) vermittelt werden, diese stehen jedoch nicht im Vordergrund – im Sinne, dass sie platt und oberflächlich vermittelt werden und die Geschichte die Moral unterlegen ist. Zweitens sind diese Bücher mehrdeutig zu interpretieren, sie fordern dazu auf, sich mit dem Dargestellten auseinanderzusetzen, sie ermöglichen Erfahrungen mit dem Gelesenen, die "hängen bleiben" – wobei es hier nicht unbedingt um "schöne" Erfahrungen geht. Drittens irritieren solche Bücher die Kinder. Auf die eine oder andere Weise beantworten sie nicht die Erwartungen,

⁶³⁸ Meiner Meinung nach sind Gewaltdarstellungen generell abzulehnen, die zu einer „Verherrlichung und Legitimierung von Gewalt als ein legitimes Mittel zur Lösung von Konflikten“ führen. Das bedeutet jedoch gleichzeitig, dass es nicht darum gehen kann, jegliche reale und fiktive Gewaltdarstellung abzulehnen.

die Kinder an ihre Lektüre haben, sie versuchen nicht einfach verstehbar oder leicht verdaubar zu sein.

Philosophieren mit Kindern über ihre Lektüre.

Die Bücher, die sich in der literaturethischen Analyse als wertvoll und kritisch, als der ethischen Sprache gerecht werdend, herausstellen, gehören nicht zu der Lieblingslektüre der Kinder. Es sind Bücher, die nur wenige Kinder von sich aus aussuchen und lesen würden. Es sind Bücher, woran Kinder auf den ersten Blick keine Botschaft haben und die die Gütekriterien der Kinder nicht beantworten. Dennoch können Kinder für die Beschäftigung mit solchen Büchern sensibilisiert und ermutigt werden. "Zwingt" man den Kindern diese Bücher auf, so sind sie unbefriedigt und wenig engagiert. Gelingt es jedoch beim gemeinsamen Lesen ihr Interesse zu wecken, so sind sie besonders motiviert für eine Auseinandersetzung. Fühlen sie sich von bestimmten Themen, Aussagen, Darstellungen usw. herausgefordert und angesprochen, dann begegnen sie diesen Büchern offen und neugierig und lassen sich voller Erwartung auf den Text ein. Auf die Erfahrungen, die Kinder mit diesen Büchern, sowie mit ihrer "Lieblingslektüre" machen, wird im Folgenden noch einmal zusammenfassend eingegangen. Die Antwort auf die Frage, wie diese Ergebnisse zu bewerten sind, stellt zugleich eine Rekapitulation der wichtigsten Schlussfolgerungen dar.

Lust am Lesen. Lust am Ethischen? Nahezu alle Vorschulkinder sind interessiert an Geschichten, die ihnen erzählt oder vorgelesen werden. Sie können sich in der Regel gut konzentrieren, ebenfalls auf längere Geschichten, weil ihnen die Vorlese- oder Erzählsituationen offensichtlich viel Lust bereiten (Rosebrock 2002: 1). In den ersten anderthalb, zwei Grundschuljahren geben noch mehr Kinder an, vom Lesen begeistert zu sein. Die jungen Leser können als Literaturkenner und -genießer beschrieben werden, wie auch diese Studie belegt⁶³⁹. Mit dem Abschluss des unmittelbaren Schriftspracherwerbs und dem Übergang zum Selber-Lesen wird jedoch ein Einbruch in der Leseneigung sichtbar (Harmgarth 1997, Rosebrock 2002: 2; vgl. eigene Ergebnisse). Kinder machen in dieser Zeit die Erfahrung, dass das Entziffern der Schrift so mühevoll und langwierig ist, dass sie in ihren literarischen Verstehensfähigkeiten durch selbst gelesene Textchen nicht befriedigt werden. Für Leseanfänger ist eine differenzierte Konstruktion und Metawahrnehmung von Sinnzusammenhängen des Gelesenen kaum möglich⁶⁴⁰. Wie mit dieser Untersuchung an konkreten Beispielen aufgezeigt, belegt und illustriert werden kann, sind es jedoch erst diese

⁶³⁹ Die Mittelschichtskinder sind vertraut mit Literatur vor allem wegen des Vorlesens. Kindern aus bildungsfernen Familien wird weniger vorgelesen, auch sie kennen die Kinderliteratur via Hörkassetten und Fernsehen.

⁶⁴⁰ Rosebrock (Rosebrock 2002) merkt an, dass man davon ausgehen kann, dass dies frühestens mit neun Jahren möglich wird, wobei dieses Alter für Kinder mit optimalen Lernvoraussetzungen gilt. In der vorliegende Untersuchung wurde dem Rechnung getragen, indem "gemeinsam" gelesen wurde: Kinder hatten das Buch in der Hand, das Buch wurde ihnen gleichzeitig vorgelesen, sie konnten es gleichzeitig mithören auf CD, sie lasen sich das Buch gegenseitig vor, lasen das Buch erst alleine und es wurde dann noch einmal vorgelesen, sie lasen es zu Hause, etc.

Sinnzusammenhängen, die das Lesen für Kinder lohnend machen. Das Verlockende und Begeisternde am Lesen und an Büchern ist für Kinder der Genuss an der Geschichte in all ihren Zusammenhängen und Bedeutungen. Erst der sinnhafte Zusammenhang, oder das Suchen danach, erlaubt die Lust am Lesen und macht auch die literarische und damit die ethische Erfahrung möglich (vgl. Rosebrock 2002: 9). Das heißt nicht nur, dass durch das Fehlen einer ausdrücklichen Unterstützung der Lesegewohnheiten, -fertigkeiten und -fähigkeiten die literarischen Erfahrungsbedürfnisse während des unmittelbaren Schriftspracherwerbs ihre Neugierde auf Geschichten und die intensive Motivation, an ihnen Welt- und Sprachwissen zu erwerben einen empfindlichen Rückschlag erhält (Bonfadelli und Fritz 1995: 209, Hurrelmann, Hammer und Nieß 1995: 213, Rosebrock 2002: 8); es heißt auch, dass Kinder ohne diese Unterstützung nicht immer wirklich in der Lage sind, die moralischen und ethischen Dimensionen in Kinderbüchern zu erleben und zu reflektieren. Wird ihnen in Gesprächen mit Altersgenossen, mit Geschwistern, Eltern oder anderen Erwachsenen jedoch die Möglichkeit geboten, gemeinsam zu lesen⁶⁴¹ und über das Gelesene zu reden, so stellt sich heraus, dass Kinder sich auf eine spezifische Weise herausgefordert fühlen können, über manche für sie bedeutsame moralische und ethischen Themen nachzudenken und diese zu diskutieren. Mit dieser Untersuchung kann empirisch belegt werden, dass Kinder im Grundschulalter über vielfältige Fähigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglichen sich mit den moralischen und ethischen Themen in Kinderbüchern auseinanderzusetzen, und dass sogar die Möglichkeit und das Interesse bei Kindern besteht, das Ethische anzustreifen/zu berühren und darüber ins Gespräch zu kommen. Mehr noch: Manchmal ist es genau das Ethische, das die Kinder irritiert, reizt und herausfordert und lebhaft Diskussionen heraufbeschwört. Es zeigt sich demnach, - wenn nicht philosophisch-ethisches, sondern altersadäquates Verstehen als Maßstab gilt -, dass Kinder im Grundschulalter nicht nur manchmal ein genuines Interesse haben am Verstehen von (Kinder)Literatur/Geschichten und der darin vorzufindenden Moral und Ethik, sondern dass dieses Verstehen auch möglich ist. Dies machen viele Interviewfragmente sichtbar. Kinder basieren ihre Interpretationen dabei auf die eigenen Leseerlebnisse und Wahrnehmungserfahrungen, sie sind sehr imaginativ und phantasievoll (vgl. Uhlig 2005: 329; Uhlig stellte Gleiches für den Umgang von Kindern mit Gegenwartskunst fest).

Lesen als umfassendes Engagement. Den Kompetenzbegriff, die in der PISA-Studie angewandt wurde, liegt ein kognitionstheoretisches Modell des Lesens zu Grunde⁶⁴². Die Aufgabe, Textinformationen zu erkennen und mit bereits vorhandenem Wissen reflexiv zu verknüpfen, wird auf diese Weise in den Blick genommen. Lesen ist jedoch mehr als eine kognitive Textverarbeitung (Groeben und Hurrelmann 2002, Hurrelmann 2002: 13-16). In dieser Arbeit wurde nach der Art und Weise der Beteiligung des lesenden Kindes bei der Lektüre gefragt; sie wurde besonders in Bezug auf die ethischen und moralischen Themen in

⁶⁴¹ Auch Hörkassetten und –CDs können hier Hilfe und Unterstützung bieten.

⁶⁴² Für eine Auseinandersetzung über das Lesen als kognitive Textverarbeitung siehe Hölken 1993

den Blick genommen. Die vorliegende Studie belegt mit vielen Beispielen aus den geführten Gruppendiskussionen, dass Kinder mit einem umfassenden Engagement am Lesen beteiligt sind. Sie sind nicht nur konstruktiv aktiv, sondern sie nehmen gänzlich, auch emotional und leib-sinnlich, am Lesen teil. Diese Emotionalität und Sensibilität fließt auch in ihre Überlegungen über die ethischen und moralischen Themen mit ein. Außerdem stellt sich deutlich heraus, dass die Schulleistungen der Kinder meistens weder etwas über ihre Beteiligung an den Gesprächen, noch über den Inhalt ihrer Beiträge aussagen. Anhand der regen und lebhaften Beteiligung mehrerer Kinder, die im Unterricht Verhaltensprobleme oder kognitive Defizite/Schwächen aufzeigten, und den Inhaltsanalysen ihrer Beiträge kann nachgewiesen werden, dass manche dieser Kinder – wenn sie bei der Lektüre unterstützt werden – eine große Sensibilität für nicht konventionalisierte Bedeutungen, hohe Fähigkeiten bei der Ausbalancierung von Irritation und Verstehen in der Lektüre und eine intensive Auseinandersetzung mit den gelesenen Texten erkennen lassen.

Alteritätserfahrungen, Erfahrungen des Ethischen. Literarische Kindergeschichten, in denen in der Literaturstudie Spuren des Ethischen gefunden wurden, zeichnen sich aus durch ihre Mehrdeutigkeit und muten – sicher auf den ersten Blick – fremd, anders, komisch an. Sie verlangen vom lesenden Kind (auch von dem lesenden Erwachsenen) größere Unsicherheitstoleranzen, sie setzen Kinder viel stärkeren/größeren Fremdheitserfahrungen aus. Viel mehr noch als andere Kinderbücher erzwingen sie (inter)subjektive Beteiligung und Metareflexion. Kinder reagieren darauf nicht immer offen, neugierig und begeistert, sondern eher gereizt. Aus den Diskussionen geht deutlich hervor, dass das kindliche Lesen ein wunschorientierter Vorgang ist (vgl. Rosebrock 2002: 5). Kinder drücken während der Lektüre und in den Gesprächen ein großes Begehren nach Sinn aus. Texte, die diesen Sinn erst einmal zu verweigern scheinen, lassen Kinder an der Lektüre verzweifeln; die meisten Kinder reagieren auf solche Texte oft zuerst widersetzlich. Erst durch die Anmerkungen und Meinungen anderer Kinder und durch die gemeinsame Lektüre entsteht für viele Kinder eine Möglichkeit, die anfängliche Irritation zu überwinden und sich auf die Suche nach möglichen Erklärungen, Zusammenhängen, Bedeutungen und Sinn zu machen. Bücher, die für Kinder überhaupt keinen Sinn oder keine Bedeutung zu erhalten scheinen, werden von den Kindern verworfen. Haben Kinder aber einen Anschluss an den Text gefunden, so beteiligen sie sich mit viel Enthusiasmus und Energie an der Lektüre und sie entwickeln darüber hinaus ein gesteigertes Interesse an der Lektüre.

In diesem Kontext ist es jedoch wichtig immer zu berücksichtigen, dass Kinder erst allmählich polare Denkweisen und Beurteilungen lernen. Dies vollzieht sich im Entwicklungsprozess. Rückhaltlos und ohne jede Einschränkung von jüngeren Schulkindern zu fordern, dass sie sich Alteritätserfahrungen aussetzen und differenziert darüber urteilen sollen, bedeutet, Kinder zu überfordern (Rogge 1999: 44). Vielmehr kommt es darauf an, Kindern zu ermöglichen Alteritätserfahrungen zu machen. Verweigern sie sich, sollen sie nicht dazu gezwungen werden (vgl. Richter und Fuchs). Deshalb nehmen Gespräche während

und nach dem Lesen eine so bedeutsame Funktion ein. Hier kann das, was verängstigt, geschockt, verunsichert hat, aufgefangen und verarbeitet werden.

Sprechen über Moral und Ethik. Die Gruppendiskussionen belegen an sehr vielen Stellen, dass die Kinder ein ausgeprägtes Mitteilungsbedürfnis besitzen, sie haben nicht nur Interesse, sondern auch Spaß am verbalen Austausch und am Diskutieren verschiedener Meinungen über das Gelesene. Auch wenn ihre sprachlichen Mittel begrenzt sind, so setzen die Kinder ihre Sprache differenziert ein und bemühen sich, ihre Meinungen so zum Ausdruck zu bringen, bis sie das Gefühl haben, von den anderen richtig verstanden worden zu sein. Ihre Sprache ist sehr analogie- und bildreich (vgl. Calvert 2000). Zeichnen und Schreiben zeigen sich ebenfalls als geeignete Ausdrucksformen, um Gedanken und Meinungen über die gelesenen Bücher zu ordnen und zu überdenken. Das das geschriebene Wort oder das gezeichnete Bild die Intimität wahrt, wird von manchen Kinder ausgenutzt: ihre schriftlichen und gezeichneten Äußerungen zeigen einen sorgsamen, mühevollen und durchdachten Umgang mit dem Dargestellten.

Indem Kinder Raum für Gedanken, Gefühle, Assoziationen und Vermutungen bekommen, können aus den so entstandenen Gesprächen sehr interessante Ergebnisse gewonnen werden. Gleichzeitig ermöglichen die Gespräche den Kindern, Wege zu erkunden, mit dem Buch und dem Dargestellten umzugehen. Es zeigt sich weiter in der Untersuchung, dass die Aufmerksamkeit der Kinder und ihre Teilnahme am Gespräch wesentlich mit den Gesprächsinhalten korrelieren. Sie sind dann besonders hoch, wenn Kinder feststellen, dass andere Kinder eine andere Meinung haben oder bestimmte Stellen im Buch anders interpretieren, oder wenn es darum geht bestimmte Ereignisse, Handlungen, Aussagen, etc. im Buch im Horizont ihrer möglichen Bedeutungen zu erkunden. Kinder gehen dabei in ihren Diskussionen nicht linear sondern konzentrisch vor: Das, worüber sie Fragen haben und woran sie Interesse haben, sprechen sie spontan und begeistert an (vgl. Uhlig 2005: 329). Dies sind sicher nicht immer die vorzufindenden moralischen und ethischen Themen. Jedoch stellt sich heraus, dass sie diese Themen, obwohl sie sie nicht immer selber und spontan ansprechen, dennoch wahrzunehmen und oftmals zu reflektieren scheinen.

In dieser Hinsicht ist es sehr zu begrüßen, dass in den jüngsten Forschungen zur theoretischen Modellierung von Lesekompetenz die Kommunikation über Texte mit Dritten miteinbezogen wird (vgl. Hurrelmann und Groeben 2002).

Die Bedeutsamkeit der Lebenswelt. Subjektive Interessen und subtile Lebensweltbezüge, die öfters auch in den Einzelinterviews zu Tage treten, haben einen Einfluss auf die Lektüre, auf die Emotionalität und Denkstruktur. Diese Erkenntnis weist darauf hin, dass der Zugang zum Text teilweise über einzigartige Zugriffsweisen erfolgt, die sich der Verallgemeinerung entziehen. Die Subjektiven Interessen und die Geschichte passen selten bruchlos ineinander, auch die Lieblingsliteratur von Kindern geht, wie gezeigt werden konnte, nicht gänzlich in ihren Vorstellungen und Wünschen auf. Daher kommt der reflexiven Ebene ein großer

Stellenwert zu (siehe dazu auch Rosebrock 2002: 7). Es verbietet sich daher auch, leichtfertig von der Moral, dem Sinn, der Botschaft, aber auch die Wirkung eines Buches zu sprechen. Auffällig ist eher, dass es jeweil spezifische Bedeutungszuweisungen von Kindern an jeweils spezifische Inhalte und Darstellungen gibt.

Moralische und ästhetische Beurteilung des Gelesenen. Grundschulkinder beurteilen die gelesenen Bücher spontan. Dabei sind sie in der Lage, wenn da nach gefragt, Gründe für ihre Beurteilung zu geben. Aus den Begründungen kann abgeleitet werden, dass ihre Urteilskompetenz rekuriert auf intra- wie intersubjektiven Wertkategorien und Beurteilungsmaßstäben, die sowohl auf moralische Werten und Normen als auf ästhetischen Genuss Bezug nehmen. Aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass bekannte Bild- und Handlungsmuster in der Regel positiv bewertet werden, Kinder diese dennoch ebenfalls kritisch betrachten können. Gefühle des Wohlbefindens und der Spannung schätzen Kinder sehr. Sind Bücher zu originell, so werden sie oftmals negativ bewertet; Kinder erwarten bestimmte Dinge, werden diese Erwartungen zu sehr enttäuscht, dann stellt es sich für Kinder als sehr schwierig heraus, Zugang zum Buch zu finden. Die Meinungen, Normen, Werte der Familie, der Lehrerin und aus dem sozialen Umfeld beeinflussen die Kinder maßgeblich, jedoch nicht immer. Sie vergleichen in ihren Beurteilungen Bücher miteinander, und setzen das Gelesene zu anderen Quellen ihres Wissens in Bezug.

Zusammenfassend: Ethik-Ästhetik-Pädagogik

In dieser Untersuchung wurde etwas Neues erforscht: das Philosophieren mit Kindern als Forschungsmethode. Das Belang und die Bedeutung der Untersuchung liegt jedoch nicht nur in dem Beackern von neuem Terrain, sondern vor allem auch in dem Betrachten von alten und schon erforschten Untersuchungsgegenstände und – Bereiche aus neuer Perspektive, nämlich die moralphilosophische und ethische. Um es in Suleimans Worten, ein Hakayati, ein Märchenerzähler aus dem Jugendbuch *Saids Geschichte* auszudrücken: viele Strähnen Wolle werden miteinander verwoben, und ein neuer Teppich, eine neue Geschichte entsteht.

Vielleicht kann an dieser Stelle angekommen als Zusammenfassung noch einmal differenziert werden nach der üblichen Frage: Wer adressiert – was –an wen – in welchen Medium (vgl. Gamm 2006: 54) – wozu.

Wer adressiert? Es ist in der Regel immer der Erwachsene. Er kann an erster Stelle Schriftsteller oder Künstler sein, der erzählen und berichten, ausprobieren und erschaffen will. Es kann sich auch vordergründig um einen Pädagogen handeln der den Kindern was beibringen, was lehren, was vermitteln will. Es fällt auf, dass derjenige, der für Kinder schreibt meistens/gewöhnlich eine große Autorität zugemessen wird. Diese Äutorität übt einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Darstellung des Ethischen aus; abhängig

davon ob ein Autor Angst für sie hat, sie übersieht oder sich versucht zu stellen, bekommt das Ethische, je nach dem, mehr oder weniger Chance.

An wen? Adressaten des Erwachsenen sind die Kinder. Wer für Kinder schreibt, kommt nicht darum hin, sich damit auseinanderzusetzen, was und wie Kinder sind, was man als Gut für sie erachtet und wie man mit ihnen umgehen will. Nicht nur die Tatsache für Kinder zu schreiben sondern vor allem die Behandlung und Begegnung des kindlichen Adressaten ist ausschlaggebend für das Auftauchen können des Ethischen in der Kinderliteratur. Man muss Kinder schon einiges zutrauen wollen und sie zu selbstständigen, selbstdenkenden und kritischen Individuen heranwachsen lassen wollen, wenn das Ethische eine Chance bekommen soll

In welchen Medium? Kinderbücher besitzen die Eigenschaft, in wenigen Sätzen und/oder Bildern eine Geschichte erzählen zu können, eine Erzählung sehr bündig und in knappen Worten, dennoch überaus inhaltsreich, zu schildern und zu erläutern. In unterschiedlichen Formen der Verkürzung, Pointierung, der groben Skizze sowie der Vereinfachung schildern sie eine Erzählung, ein Abenteuer, ein Erlebnis, eine Dichtung. Genau darin liegt der Mehrwert, den die Kinderliteratur für die Ethik haben kann, aber auch die Schwierigkeit die ethische Dimension zum Ausdruck zu bringen. Denn Vereinfachung verführt zur Verflachung, Oberflächlichkeit, Eindeutigkeit. Eine Geschichte knapp und in geballter Form auf den Punkt bringen, kann auch für Moralisierungen angewandt werden. Verkürzung, Vereinfachung und Pointierung an sich verspricht längst nicht, dass auch die ethische Dimension zum Vorschein treten kann.

Wozu? Manche wollen eine Geschichte erzählen, manche predigen (siehe Gamm 2006), belehren, noch andere wollen künstlerisch tätig werden und Neue Wege in der Kinderliteratur erproben. Es gibt Autoren, die die Kinder was beibringen oder in ihre Entwicklung unterstützen wollen, es gibt welche die die Kinder unterhalten und in phantastische Welten mitnehmen wollen, es gibt welche die mit der Kinderliteratur experimentieren wollen, etc. Es gibt viele Antworten auf die Frage *Wozu*, viele Antworten die nicht immer so einfach auseinander zu halten oder anzudeuten sind und oft ineinander übergehen oder untereinander verworren sind. Unter Berücksichtigung der vorliegenden Analyse scheinen Pädagogisierungen und Moralisierungen sich nicht wirklich mit dem Ethischen zu vertragen. Das Ethische scheint mehr Möglichkeit zu erhalten, wenn Autoren sich literarisch und künstlerisch betätigen wollen. Jedoch, diese Aussage lässt sich nicht verallgemeinern. Sehr viel hängt davon ab, auf welcher Art und Weise die Inhalte in Wort und Bild ihre Gestaltung erhalten.

Aus all dem lassen sich folgende Schlussfolgerungen für das Verhältnis Ethik-Ästhetik-Pädagogik ziehen.

Bei der Begegnung von Ethik und Ästhetik in der Kinderliteratur – welches immer auch ein pädagogisches Medium ist - kommt es auf eine Respektierung der Gattungsunterschiede und Trennung der Diskurssphären an, wobei jedoch gerade auch die Übergänge eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Lesch 1998: 93). Es kommt darauf an, eine Balance zu suchen/anzustreben zwischen künstlerischer Freiheit und den Ansprüchen anderer Menschen und den besonderen Ansprüchen von Kinder. In einem solchen Rahmen hat das Ethische – welches an erster Stelle für Kinder erfahrbar/erlebbar und greifbar ist - in der Kinderliteratur absolut/ohne Zweifel eine Chance und die Kinderliteratur kann durchaus ein Eigenleben führen, in den pädagogische Überlegungen in dem Hintergrund rücken, dennoch – und das ist sehr wichtig - immer auch Berücksichtigung finden - und Spott, Ironie, Provokation, Schockerlebnis, Schreckliches, Böses und befeindendes Lachen ihren Platz haben (vgl. Lesch 1998: 94).

Meiner Forderung nach mehr irritierenden und fremden Elementen in Kinderbüchern – die in dieser Arbeit immer wieder angeklungen ist -, geht es, an das Vorhergehende anschließend, weder darum, Kinder in ihrem hier und jetzt nicht annehmen zu wollen, noch drückt es ein Verlangen danach aus, dass es auf einmal nur noch solche Bücher gibt. Aus meiner Untersuchung geht deutlich hervor, dass Kinder ihre Lieblingsliteratur brauchen und dass man Kindern gerecht werden, auf sie hören soll. Nichtsdestotrotz ist es meines Erachtens sehr wichtig, Kinder dazu anzuregen, zu ermutigen, zu unterstützen, selbst und anders nachzudenken, in dem Sinne wie es z.B. Gamm beschreibt:

Dass Selbstdenken an erster Stelle steht, ohne, wie Kant an anderer Stelle zu bedenken gibt, die Orientierung an "fremder Vernunft" zu übergehen, versteht sich von selbst; nicht übersehen sollte man dabei, dass Selbstdenken weniger eine Frage der Intelligenz als des Mutes ist: die Leere und Einsamkeit auszuhalten, wenn man einmal allen Ernstes eine Frage an sich selbst adressiert (Gamm 2006: 60).

In diesem Zusammenhang spielen die folgenden zwei Überlegungen/Forderungen eine entscheidende Rolle. Erstens, da man nicht nicht Erziehen kann, genau so wenig wie man auch nicht nicht Kommunizieren kann (Gamm 2006: 46) – was besonders auch in und anhand der Kinderliteratur immer wieder festzustellen ist – bin ich der Meinung, dass Kinderbuchautoren der Verantwortung Rechnung tragen müssen, die sie unvermeidbar auf sich nehmen, wenn sie sich dazu entschließen für Kinder zu schreiben. Sie übernehmen mit dem Schreiben also in gewisser Weise Sorge für diejenigen, für die sie schreiben.

Insbesondere auch für die Kinderliteratur scheint daher folgende Frage - in der Formulierung von Wils - relevant: "Wenn Kunst in ihren Gehalten keine Verbindlichkeiten transponiert, indem sie keinem ethischen Kanon noch länger Gewicht verleiht und zu keiner ikonischen Illustration mehr bereit ist, sollte das dann ein Anlass zur Beunruhigung sein, der nach Legimitationsbedarf Ausschau halten lässt" (Wils 1998: 70)? In Beziehung auf diese Arbeit noch einmal anders formuliert lautet die Frage: Muss/Soll Kinderliteratur Verbindlichkeiten,

bestimmte Werte und Normen vermitteln? Ausgehend von Richters und Fuchs' Feststellung/Diagnose, dass Kindheit vielfach in Schule, Familie und Freizeitpädagogik zu einem Problem geworden ist: einem Problem, das zu einem großen Orientierungsbedarf auf Seiten der Erwachsenen geführt hat (Richter und Fuchs: 8), erscheint diese Frage doppelt schwierig.

An dieser Stelle möchte ich, eher als eine Antwort zu formulieren, eine Richtung andeuten, in der eine Antwort gesucht werden kann. Kinderliteratur lässt die ethischen Einstellungen, sowohl der Kinder als auch der Erwachsenen, nicht unberührt – wie in dieser Arbeit gezeigt wurde. Allerdings führt sie keineswegs (unbedingt) zu bloßer Nachahmung. Wohl aber kann sie zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen einladen/ermutigen. Dabei ist folgender Gedanke Wils' bedeutsam:

Sobald das ethische Urteil im Sinne einer diskursiven Rechenschaft über die Richtigkeit einer generellen Norm angepeilt wird, haben wir die ästhetische Erfahrung bereits verlassen (oder nicht einmal betreten). Nähern wir uns dahingegen einer konkreten Situation in explorierend-evaluativer Absicht an, oder lassen wir uns rühren von dem, was ethisch zum Mitleiden animiert, und empören durch das, was den Widerstand des Ethischen provoziert, so haben wir uns bereits der ästhetischen und ethischen Verdichtung der Wahrnehmung anvertraut. Erst danach – belehrt, motiviert und inspiriert – wird der Prozess der Reflexion wieder in Gang gesetzt (Wils 1998: 80).

Demnach kommt es meines Erachtens weniger darauf an, welche Werte und Normen inhaltlich dargestellt werden im Kinderbuch; viel wichtiger ist es, darauf zu achten, zu welcher Haltung gegenüber und welcher Umgangsweise mit den in ihr dargestellten Werten und Normen Kinderbücher führen und auffordern.

Die Zeilen im Gedächtnis, mit denen Hannah Arendt die Vortragsreihe "Über das Böse" endet:

Doch ist, so fürchte ich, die Wahrscheinlichkeit weitaus größer, dass je mand kommt und uns sagt, es sei ihm egal, jede Gesellschaft wäre ihm gut genug. Diese Indifferenz stellt, moralisch und politisch gesprochen, die größte Gefahr dar, auch wenn sie weit verbreitet ist. Und damit verbunden und nur ein bisschen weniger gefährlich ist eine andere gängige moderne Erscheinung: die häufig anzutreffende Tendenz, das Urteilen zu verweigern. Aus dem Unwillen oder der Unfähigkeit, durch Urteil zu Anderen in Beziehung zu treten, entstehen die wirklichen "Skandala", die wirklichen Stolpersteine, welche menschliche Macht nicht beseitigen kann, weil sie nicht von menschlichen oder menschlich verständlichen Motiven verursacht wurden. Darin liegt der Horror des Bösen und zugleich seine Banalität (Arendt 2006: 150).

meine ich, dass es ausgesprochen von Belang/ bedeutungsvoll/ elementar ist, Kinder auf solch eine Art und Weise anzusprechen in Kinderbücher, dass sie nicht unwillig oder unfähig werden, über das Gelesene nachzudenken, sich eine Meinung zu bilden und zu urteilen.

Zweitens ist es, – weil Kinderbücher sich in erster Stelle immer auch an Kinder wenden –, äußerst wichtig zwar tatsächlich das Böse zu sehen, dennoch aber an der "Liebe zur Welt" (Arendt) festzuhalten; ich folge Gamm, wenn er schreibt:

Bleibt zuletzt die Einübung in eine Haltung, die nur knapp einem Handeln gegen alle Einsicht entgeht: confideo (animo fidenti) quia absurdum (ich vertraue, obwohl es absurd ist). Es mag viele und gute Gründe für einen anthropologischen oder historischen Pessimismus geben; wer aber nicht mindestens Spurenelemente des Vertrauens sich und der Welt, das ist der Vernunft der Anderen, entgegen bringt, macht sich aktionsunfähig. Das Leben nötigt uns eine produktive Balance ab zwischen berechtigten Vorbehalten und dem Vertrauen in eine andere, womöglich fremde Vernunft (Gamm 2006: 60)

In diesem Kontext ist Susan Neimanns Antwort auf die Frage: "Ihr Buch ist Ihren Kindern gewidmet; wie spielt es in Ihre Erziehung hinein?" ebenfalls interessant:

Einem Kritiker, der meine Hoffnung, dass das Böse durch moralische und politische Handlungen verringert werden kann, nicht teilen mochte, schrieb ich: Ich habe drei Kinder, und ich muss bestimmte Hoffnungen aufrechterhalten, um sie zu begleiten. Aber ich habe diese Hoffnungen auch, weil ich meine Kinder, ihre Frische beim Aufstehen und ihre Ideale sehe. Wer Kinder im Alltag grosszieht, wird mit Hoffnung vorangehen müssen. Er schrieb zurück, er habe keine Kinder, für die er fürchten müsste und für die er hoffen könnte. Da könne ich nur meinen Kindern dankbar sein (Isenschmid 2003).

Am Ende einer langen Arbeit stellt sich noch einmal heraus, dass all die Fragen, die während den unterschiedlichen Kapiteln aufgeworfen wurden, nicht abschließend und genauestens beantwortet werden können. *Die Moral der Geschichte', gibt es nicht.* Ich hoffe aber, dass zumindest etwas von dem, was in dieser Arbeit erzählt, dargestellt, reflektiert und kritisiert wurde, zum weiteren Nachdenken anregt und in den vielen Seiten sich hier und dort Möglichkeiten andeuten oder auffinden lassen, wie man über manchen schwierigen und komplexen Fragen im Bereich Literatur-Ethik-Pädagogik nachdenken kann.

Insofern bietet die Arbeit hoffentlich vielfältige Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsprojekte, die das bestehende Denkgebäude differenzieren, erweitern oder umgestalten können.

Nur drei ethische Themen wurden in der Literaturstudie ausführlich betrachtet und untersucht. Viele weitere Themen, Fragestellungen, Diskussionen, Figuren und Motive sind noch unbeackert oder fordern immer wieder zu neuen und erneuten Diskussionen auf.

Liegen weitere Ergebnisse vor, so kann der Frage nachgegangen werden, ob die hier erreichten Endergebnisse und Schlussfolgerungen übertragbar und weiterhin tragfähig sind.

Die Einzelinterviews, die am Ende des Projektes mit manchen Kindern geführt wurden, lassen vermuten, dass bestimmte Erfahrungen mit Büchern keineswegs auf den eigentlichen Rezeptionsprozess beschränkt bleiben. Wenn Kinder innerlich berührt wurden von einer Geschichte oder von Gesprächen über diese Geschichte, scheinen sie diese Geschichte ein Stückweit in die individuelle Lebensgeschichte mitzunehmen. Sind Kinder von einer

Geschichte überrascht oder fasziniert, so scheinen sie immer wieder darüber nachzudenken. Dieser vermuteten Wirkung von bestimmten Kinderbüchern könnte nachgegangen werden. Das Philosophieren mit Kindern hat sich als fruchtbare Methode für qualitative Untersuchungen mit Kindern erwiesen. Die soziale strukturelle Ebene - die aus untersuchungsdesignsspezifischen Gründen in dieser Untersuchung nur nebenbei analysiert wurde – könnte in weiteren Untersuchungen vermehrt unter die Lupe genommen werden. Es wäre genauer und detaillierter zu erforschen, wie sich Kinder gegenseitig zu überzeugen versuchen, ob und wie sie Konsens erzielen und wie sie mit Meinungen von anderen umgehen.

"Der Teppich ist fertig!", schloss Suleiman, der Geschichtenerzähler, der mit Worten Märchen spinnt.

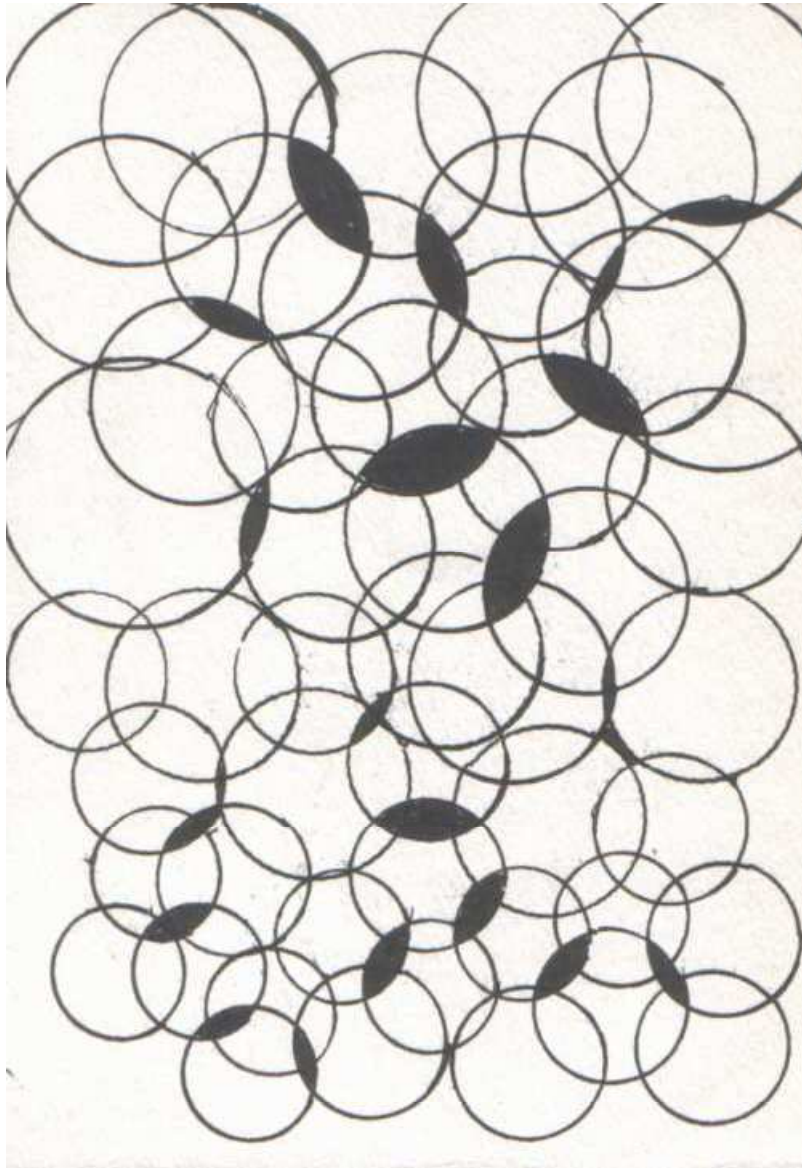
Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schaf fürs Leben: 58-59	77
Abbildung 2: Tiger und Tom: 10	85
Abbildung 3: Tiger und Tom: Titelseite.....	85
Abbildung 4: Ole will kein Niemand sein: 4, 6.....	86
Abbildung 5: Ole will kein Niemand sein: 61 und 63.....	89
Abbildung 6: Schaf fürs Leben: 11	135
Abbildung 7: Schaf fürs Leben: 54	136
Abbildung 8: Schaf fürs Leben: 8	137
Abbildung 9: Schaf fürs Leben: 38-39	139
Abbildung 10: Neben mir ist noch Platz: 3	152
Abbildung 11: Tiger und Tom: 21	156
Abbildung 12: Die Olchis sind da: Titelseite.....	157
Abbildung 13: Hodder der Nachtschwärmer: Titelseite.....	157
Abbildung 17: Ole will kein Niemand sein: 62.....	307
Abbildung 18: Zeichnung eines Jungen aus der ersten Klasse über Schaf fürs Leben.....	325
Abbildung 19: Ole will kein Niemand sein: 9.....	349
Abbildung 20: Schaf fürs Leben: 30	350
Abbildung 21: Kannst du pfeifen, Johanna?: 33	351
Abbildung 22: Doktor Deter: 26 und 68	413
Abbildung 23: Keller und Edelstein 1991: 10)	430
Abbildung 24: Zeichnungen über Schaf fürs Leben in der ersten Klasse	453
Abbildung 25: Schaf fürs Leben: 25.....	454
Abbildung 26: Kannst du pfeifen, Johanna?: 41.....	454
Abbildung 27: Kannst du pfeifen, Johanna?: 32	454
Abbildung 28: Zeichnungen über Kannst du pfeifen, Johanna? in der zweiten Klasse	455
Abbildung 29: Zeichnungen über Kannst du pfeifen, Johanna? in der zweiten Klasse.....	456
Abbildung 30: Zeichnung über Schaf fürs Leben eines Mädchens in der ersten Klasse.....	456

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der Teilnehmer der philosophischen Diskussionen/Gesprächen	280
Tabelle 2: Zeit der Gruppendiskussionen	281
Tabelle 3: Zusammensetzung der Gruppen	529
Tabelle 4: Leseverhalten	530
Tabelle 5: Freizeitverhalten	530
Tabelle 6: Einstellung zum Lesen (in Prozent)	531
Tabelle 7: Vorlesen	532
Tabelle 8: Genrevorlieben	532
Tabelle 9: Wunsch, über das Gelesene zu sprechen	533
Tabelle 10: Wunsch, über das Gelesene zu sprechen (in Prozent)	533

ANHANG



Anhang 1

Liste der ausgewählten Bücher für die Literaturstudie

Bücher die Kinder gerne lesen (30+16)

Wolf, Klaus Peter, *Tiger und Tom*, 1999, ab 6

Boie, Kirsten, *Lena möchte immer reiten*, 1998, ab 6

Färber, Werner, *Geschichten vom kleinen Maulwurf*, 1985, ab 6

Langen, Anette, *Briefe von Felix*, 1994, ab 6

Uebe, Ingrid, *Kleine Piratengeschichten*, 1996, ab 6

Rettich, Margret, *Gute Nacht, Tommi*, 2002, ab 6

Heine, Helmer, *Samstag im Paradies*, 1997, ab 6

Christine Nöstlinger, Erhard Dietl, *Allerhand vom Franz*, 1991, ab 6

Sommer-Bodenburg, Angela, *Anton und der kleine Vampier*, 1990, ab 6

Bröger, Achim, *Nickel flunkert gute Noten*, 1999, ab 6

Bröger, Achim, *Nickel will die Eltern tauschen*, 1994, ab 6

Funke, Cornelia, *Verflucht und Zugehext*, 1998, ab 6

Maar, Paul, *Der gelbe Pulli*, 1996, ab 6

Dietl, Erhard, *Die Olchies sind da*, 1993, ab 7

Färber, Werner, *Vorsicht, große Schwester*, 1996, ab 7

Nöstlinger, Christine, *Fernsehg Geschichten von Franz*, 1994, ab 7

Janosch, *Guten Tag, Kleines Schweinchen*, 1987, ab 7

Knister, *Hexe Lilli und das Geheimnis der Mumie*, 1999, ab 7

Färber, Wener, *Leselöwen-Krimigeschichten*, 2000, ab 8

Maar, Paul, *Das kleine Känguruh lernt fliegen*, 1990, ab 8

Kirsten, Boie, *King Kong, Das Krimischwein*, 1998, ab 8

Kirsten, Boie, *Zum glück hat Lena die Zahnspange*, 2000, ab 8

Smith, Emily, *Ben ist der Größte*, 2003, ab 8

Jaensson, Hakan, *Bolles toller Trick*, 2002, ab 8

Knister, *Hexe Lilli und das magische Schwert*, 2001, ab 8

Schlüter, Andreas, *Mörfi - falsch, falscher, fabelhaft*, 2002, ab 8

Masanek, Joachim, *Die Wilden Fußballkerle: Maxi "Tippkick" Maximilian*, 2003, ab 8

Blyton, Enid, *Fünf Freunde als Retter in der Not*, 1988, ab 9

Schwarz, Theo, *Hexen gibt es doch*, 1997, ab 9

Rowling, Joanne H., *Harry Potter und der Stein der Weisen*, 1998, ab 9

Bieniek, Christian, *Oberschnüffler Oswald*, 1997, ab 9

Scheinberger, Avi, Felix: *im Düsterwald*, 2002, ab 9

Wolf, Stefan, *Ein Fall für TKKG Gangster, Mit heisser Nadel Jagd auf Kids*, ab 9

Tellegen, Toon, *Dokter Deter*, 2003, ab 8

Mai, Manfred, *Das Geheimnis der schwarzen Höle*, 1998, ab 9

Bancherus, Jürgen, *Frohes Fest, Weihnachtsmann*, 2002, ab 9

Funke, Cornelia, *Herr der Diebe*, 2000, ab 10

Funke, Cornelia, *Die Wilden Hühner*, ab 10

Schröder, Patricia, *Zoff in der Clique*, 2001, ab 10

Timm, Uwe, *Rennschwein Rudi Rüssel*, 1989, ab 10

Stine, R.L., *Die Geisterschule*, 1999, ab 10

Blanck, Ulf, *Panik im Paradies*, 1999, ab 10

Dragt, T, *Der wilde Wald*, ab 10

Byng, G, *Molly Moon*, ab 10

Hitschcock, Alfred, *Die drei ??? - Die Spur des Raben*, 1997, ab 10

Farley, Walter, *Blitz*, 1992, ab 10

Bücher die Erwachsenen gut finden (25+17)

Kirsten, Boie, *Nellepropella*, ab 6

Dahimène, Adelheid, *Der Schatten vom Hans*, 2002, ab 6

Rettich, Margret, *Vom Huhn, das so allein war*, 1986, ab 6

Pressler, Mirjam, *Die wundersame Reise des kleinen Kröterichs*, 2001, ab 6

Könnecke, Ole, *Fred und die Bücherkiste*, 1995, ab 7

Obrecht, Bettina, *Die Angeberpille*, 1999, ab 7

Eriksson, Eava, *Lauras Geheimnis*, 1990, ab 7

Prochazkova, Iva, *Fünf Minuten vor dem Abendessen*, 1992, ab 7

Blume, Bruno, *Ein richtig schöner Tag*, 2001, ab 7

Bancherus, Jürgen, *...und zum Nachtisch Schokoküsse*, 1991, ab 7

Engl, Susanne, *Lisa ... und dann kam ich ins Heim*, 2000, ab 7

Nillson, Per, *Für immer Milena*, 2001, ab 7

Prochazkova, Iva, *Elias und die Oma aus dem Ei*, 2003, ab 8

Bröger, Achim, *Oma und Ich*, 1986, ab 8

Markell, Henning, *Ein Kater schwarz wie die Nacht*, 2000, ab 8

Boie, Kirsten, *Mittwochs darf ich spielen*, 1993, ab 8

Maar, Paul, *Neben mir ist noch Platz*, 1993, ab 8

Welsh, Renate, *Sonst bist du dran*, ab 8

Hohler, Franz, *Wenn ich mir etwas wünschen könnte*, 2000, ab 8

Grote, Wilfried, Ballhaus, *Kleine Sprünge*, 1999, ab 8

Stärk, Ulf, *Kannst du pfeifen, Johanna?*, 1993 ab 8

Mann, Erika, *Stoffel fliegt übers Meer*, 1999, ab 8

Spillner, Wolf, *Taube Klara*, 1990, ab 8

van Leeuwen, Joke, *Deesje macht das schon*, 1987, ab 8

Waddell, Martin, *Friedrich lernt Engel*, 1990, ab 8

Pressler, Mirjam, *Nickel Vogelpfeifer*, ab 8

Scheila Och, Karel, *Balaban Neuman, der Hund*, 1999, ab 9

Lindberg, Margareta, *Oskar im Paradies*, 1991, ab 9

Christine Nöstlinger, *Spürnase Jakob-Nachbarkind*, 1992, ab 9

MacLachlan, Patricia, *Schere, Stein, Papier*, 1993, ab 9

Mankell, Henning, *Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war*, 1990, ab 9

Richter, Jutta, *Der Hund mit dme gelben Herzen oder die Geschichte vom Gegenteil*, ab 9

Holub, Josef, *Die Schmuggler von Rotzkalitz*, 2001, ab 9

Timm, Uwe, *Rennschwein Rudi Rüssel*, 1989, ab 10

Richter, Jutta, *Der Tag, als ich lernte die Spinnen zu zähmen*, 2000, ab 10

Reuter, Bjarne, *Hodder der Nachtschwärmer*, 1999, ab 10

Hartling, Peter, *Fränze*, 1989, ab 10

Welsh, Renate, *Drachenflügel*, 1988. ab 10

Zöller, Elisabeth, *Und wenn ich zurückhaue*, 1994, ab 10

Beckmann, Herbert, *Jonas und die Sache mit der Freundschaft*, 1997, ab 10

Pludra, Benno, *Siebenstorch*, 1991, ab 10

Ardagh, Philip, *Schlimmes Ende*, 2001, ab 10

Schubiger, Jürg, *Als der Welt noch jung war*, 1995, ab 10

Kuijer, Guus, *Wir alle, für immer zusammen*, 2001, ab 10

Die grau hinterlegten Titel bilden die Grundlage für die Text- und Inhaltsanalyse.
Die anderen Bücher wurden zusätzlich gelesen um die Ergebnisse zu überprüfen.

Anhang 2

Das Böse in der phantastischen Kinderliteratur

In dem Folgenden wird die Darstellung des Guten und Bösen unter philosophisch ethischem Gesichtspunkt analysiert. Dabei wird Bezug genommen auf Kuliks Untersuchung *Das Gute und das Böse in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur: eine Untersuchung bezogen auf Werke von Joanne K. Rowling, J. R. R. Tolkien, Michael Ende, Astrid Lindgren, Wolfgang und Heike Hohlbein, Otfried Preußler und Frederik Hertzmann*. Kulik merkt hierin an, dass der Forschungsstand bezüglich dieses Themas weder sehr weit fortgeschritten noch einheitlich ist (Kulik 2005: 60), was bestätigt werden kann. Mit seiner Analyse von 16 Kinder- und Jugendbüchern versucht er dem zu begegnen. Kulik orientiert sich nur an den Texten, um das Gute und Böse zu bestimmen und benutzt eine an der strukturalen Textanalyse angelehnte Methode (Kulik 2005: 61). Er verwirft ausdrücklich einen philosophischen Zugang, um das Gute und Böse in den Büchern zu untersuchen.

Auch die Philosophie hilft in diesem Punkt wenig weiter. Zwar heißt es im "Philosophischen Wörterbuch", dass die Verwirklichung des Wertes, der als höchster Wert erkannt worden ist, das Gute und die Verwirklichung eines niedriger eingeordneten Wertes statt eines höheren das Böse ist, zugleich wird aber für jeden Menschen eine eigentümliche Wertepyramide angenommen, so dass zwei Individuen eine Verwirklichung von Werten abweichend voneinander klassifizieren können. Das gilt auch für die Moral, also die ethischen Werte, deren Akzeptanz und Verwirklichung bei allen Erwachsenen zunächst angenommen wird, da diese bezüglich ihrer Wertigkeit zwischen den Individuen ebenfalls differenzieren können. Letztlich lässt sich jede extraindividuelle Bestimmung des Guten und Bösen mit dem Argument mangelnder Überindividualität auf Grund unterschiedlicher Perspektiven zurückweisen, so dass als einzige Bestimmung dessen, was Gut und Böse ist, der literarische Text bleibt (Kulik 2005: 61).

Kuliks Argumentation gegen einen philosophischen Zugang ist meiner Meinung nach wenig überzeugend und fußt auf eine Auffassung von Philosophie die ich nicht teile; seine Vorgehensweise lässt sich durchaus mit einer philosophischen – wie es in dieser Arbeit verstanden wird - verbinden. Wenn man das Gute und Böse in Kinderbüchern untersucht, muss man sich natürlich an den Texten orientieren, um die Auffassungen über Gut und Böse aus den Texten rauspräparieren und untersuchen zu können. Jedoch werden auch diese Bestimmungen in Kuliks Worten "mangelnde Überindividualität auf Grund unterschiedlicher Perspektiven" aufweisen. Es spricht für sich, dass man weder vorab festlegt, wie Gut und Böse genau zu definieren sind, noch, dass man charakteristische Merkmale bestimmt und als Schablone anwendet. Dennoch lassen sich in der Philosophie/Ethik (genau so wie aus der Literaturwissenschaften, Pädagogik, etc. bekannt) Begriffe, Perspektiven, etc. finden, mit denen man nach Gut und Böse suchen kann und es lassen sich aus ihr Fragestellungen

heranziehen, mit denen man die herausgearbeiteten Auffassungen und Bestimmungen von Gut und Böse konfrontieren und in Diskussion bringen kann.

Geht man mit Petzold (Petzold 1986: 83-85, 2001: 39) davon aus, dass in der Phantastik und Fantasy, wegen des Arbeitens mit abstrakten Ideen und Konzepten, besonders deutlich ein ideologischer Charakter vorliegt/vorliegen kann, dann ist Kulik entgegenzuhalten, dass es eher immer zu fragen gilt:

wie das Gute und das Böse dargestellt sind, worin ihr Wesen besteht, auf welchen philosophischen Grundlagen die moralischen Entscheidungen der Figuren ruhen (Petzold 2001: 39)

Schwarz-Weiß Malereien?

Meißner (Meißner 1993: 34) weist in seinen Auseinandersetzungen über die phantastische Kinderliteratur darauf hin, dass in phantastischen Kinderbüchern immer eine eindeutige Unterscheidung von Gut und Böse vorliegt. Die Annahme von Schwarz-Weiß Malereien bestätigt auch Kuliks Untersuchung.

Aus den vorangegangenen, bereits in Bezug auf die Einzelanalysen gegebenen Zusammenfassungen geht hervor, dass sich das Gute und Böse auf einer sekundären Bedeutungsebene als Menge bestimmter Merkmale beschreiben lassen. Die Merkmale des Guten stehen dabei sämtlich zu denen des Bösen in Opposition, so dass es sich beim Guten und Bösen um hochgradig geordnete, disjunkte abstrakte semantische Räume handelt (Kulik 2005: 333).

Kulik stellt die *Harry Potter* Bücher als Abweichung dar, weil die überwiegende Anzahl der Merkmale nicht vollständig disjunkt ist. Es lassen sich, so Kulik, nur wenige distinktive Merkmale des Guten und Bösen eruieren. Viele Figuren des Guten sind Träger von primären Merkmalen des Bösen und die Klassifikation als Gut und Böse bleibt bei manchen Figuren nicht konstant (Kulik 2005: 328-329).

Auf der Basis von meinem Textkorpus folge ich Nikolajevas Zurückweisung einer eindeutigen Unterscheidbarkeit von Gut und Böse und einer zweifelsfreien Zuordnung der Figuren bezüglich jüngerer Texte (Nikolajeva 1988: 116). Meiner Meinung nach ist *Harry Potter* keine Abweichung, sondern eher ein Beispiel für die Darstellung von Gut und Böse in der neueren phantastischen Kinderliteratur. Mehr noch als in den *Harry Potter* Bänden können ebenfalls in *Tintenherz* und *Tintenblut*, sowie in *Drachenfeuer* die verschiedenen Räume und Welten, Figuren etc. nicht länger exklusiv in Termini von Gut oder Böse, Hell und Dunkel gefasst werden. Das hat viel damit zu tun, dass Gut und Böse von der eigenen Wahl abhängt, Gut und Böse als relativ dargestellt werden und sich auf der Seite der Guten Gutes und Böses finden lässt. In dem folgenden Unterkapiteln 0, 0 und 0 wird darauf genauer eingegangen.

Die Verkörperlichung des Bösen, das Nicht-Geheure, Unvertraute, Schrecklichen

Das Böse erscheint in allen von mir untersuchten Geschichten als allgegenwärtig drohende, schwer zu fassende Macht. Es wird als gewaltige Übermacht gezeichnet, denn auch wenn es sich in einer Person oder Figur konzentriert, so hat es viele Helfershelfer oder viele, die nach seiner Macht streben (vgl. Mattenklott: 48). Voldemort aus den *Harry Potter* Bänden und der auferweckte Drache aus *Drachenfeuer* können hier als Beispiele herangezogen werden.

Voldemort⁶⁴³ wird in den *Harry Potter* Bänden als der "böseste Zauberer aller Zeiten" bezeichnet (Band 5: 49) und als ranghöchste Figur auf der Seite des Bösen dargestellt. Er ist der mächtigste, gefürchtetste und größte schwarzer Magier seit Jahrhunderten oder sogar aller Zeiten. Die Todesser, Voldemords Anhänger, stehen unter seinem Befehl und haben ihm ewige Treue geschworen.

In *Drachenfeuer* beschwören die Magier einen Drachen herauf, um die Milesier – ihre Feinde – endgültig besiegen zu können. Von dem Drachen wird gesagt, dass es eine Bestie sei und die Geschichte hat schon gezeigt wie verheerend die Wut und der Vernichtungsdrang des Drachen sein kann. Als der Drache heraufbeschworen wird, heißt es:

Und dann hörten sie das Brüllen.

Es war entsetzlich; ein Laut so voller Bosheit, dass alle erstarrten, ein Laut, der wie ein Messer in Chris' Ohren schnitt, jede einzelne Faser seines Körpers zum Erzittern brachte.

(...)

Er war schwarz, nicht rot, und jede Handbreit seines Titanenleibes schien in beständiger, eigener Bewegung, als wäre es gar kein Körper, sondern nur eine zufällige Zusammenballung aus Myriaden winziger schwarzer Teile (*Drachenfeuer*: 453).

Die Macht des Drachen ist grenzenlos:

"Sie ... lenken ihn!", flüsterte Llewellyn ungläubig. "Bei Oberon, sie haben Gewalt über ihn! Sie ... sie beherrschen ihn, Chris!"

Chris schwieg. Er wusste, dass es nicht so war. Mochte Llewellyn es glauben, und sogar Fuavara und seine Magier, aber er wusste, dass es unmöglich war. Er hatte die Kraft des Drachen gespürt. Nichts, keine Gewalt des Universums vermochte dieses Wesen zu beherrschen.

Mit Mattenklott (Mattenklott: 48-49) kann man behaupten, dass das oder der Böse mit brutaler physischer Gewalt seine Herrschaft sichert und gegen seine Feinde vorgeht, oder seine Vernichtung ausführt. Die Mannigfaltigkeit der Waffen, die Menge der Opfer, die Vielzahl der Kämpfe erfordert, dass das Böse Gestalt annimmt und sich in einer Figur konkretisiert. Dennoch sind diese Figuren, Gestalten immer endlich und auswechselbar, Masken eines substanz- und körperlosen Bösen.

⁶⁴³ Siehe für eine detaillierte Beschreibung und literaturwissenschaftliche Beschreibung Kulik 2005: 282-296

In *Drachenfeuer* z.B. verkörpert der aufgeweckte Drache das Böse, er ist jedoch nicht das Böse an sich. Denn es hat in der Vorgeschichte schon mehrere Drachen gegeben. Die Dracheneier sind ihre Nachkömmlinge, die sich wieder zu Drachen heraufbeschwören lassen können. Auch in den *Harry Potter* Büchern wird darauf hingewiesen, dass das Böse von Gestalt verändern kann. Voldemort hat die schwarze Magie und Macht an sich gerissen. Das heißt, dass er selbst nicht das Böse ist. Zudem hat er durch den Fluch, der für Harry bestimmt war, aber auf ihn selbst zurückgefallen ist, seinen Körper verloren, so dass er erst in Band 4 mit einem neuen Körper zurückkehrt. Überdies gibt es unabhängig von Voldemort Böses (siehe dazu auch Kulik 2005: 303-305). Dolores Umbridge, Sirius Eltern Igor Karkaroff sind alle Figuren die keine Todesser (mehr) sind, dennoch als böse dargestellt werden: Umbridge ist grausam, ungerecht und feige; Sirius Eltern sind Schwarzmagier und rassistisch (sie schätzen die Reinheit des Blutes sehr hoch), sowie Karkaroff, der ebenfalls das Ideal der Blutreinheit vertritt. Auch Sirius weist einmal darauf hin, dass es auch unabhängig von Voldemort Böses gibt: "Ja, aber die Welt ist nicht aufgeteilt in gute Menschen und Todesser", sagte Sirius mit einem gequälten Lächeln" (Band 5: 356).

In *Tintenherz* und *Tintenblut* wird das Böse sicher nicht immer so substanzlos dargestellt, dennoch ist auch hier das Böse deutlich situiert, im ersten Teil kommt es aus dem Buch *Tintenherz*. Mo, wie Meggie ihren Buchbinder-Vater nennt, hat vor Jahren, als Meggie noch ein Krabbelkind war, ihr und seiner Frau aus diesem Buch vorgelesen, bis ihm eines Tages leibhaftig Capricorn, seine Bande von Brandstiftern und Staubfänger, der Gaukler, entstieg. Mos Frau verschwand dabei - wohin weiß keiner. Weiter verkörpert sich das Böse im Schatten, den Meggie aus dem Buch *Tintenherz* herausliest und dann zerfallen lässt in all denen aus deren Asche er geschaffen worden war. Im zweiten Teil wird das Böse verkörpert durch Mortola, Capricorns Mutter und das Böse vereinigt sich vor allem rund die Figur des Natternkopfes und seine Nachtburg.

Auffällig ist in Büchern, dass das Böse in der Regel in einer männliche Gestalt auftritt (vgl. Mattenklott: 48).

Auch das Gute konzentriert sich in vielen Geschichten in bestimmten Figuren. In den *Harry Potter* Büchern stellen Albus Dumbledore und Harry Potter die hochrangigen Figuren des Guten dar (siehe dazu auch Kulik 2005: 305-316). Dumbledore steht in direkter Opposition zu Voldemort. Er gehört zu den größten Zauberern seiner Zeit und wird als bester Schulleiter Hogwarts angesehen. Dumbledore zeichnet sich durch Liebe, Gerechtigkeit und die Absenz eines Strebens nach Macht und Herrschaft aus. Harry Potter steht ebenfalls in direkter Opposition zu Voldemort: Einer Prophezeiung nach wird er Voldemort töten, sofern er nicht von ihm getötet wird. Dabei ist es vor allem seine bewusste Entscheidung gegen das zum Bösen tendierende Haus Slytherins, sowie sein Widerstand gegen die Verführung der dunklen Mächte die ihn auf der Seite des Guten stehen lassen. Auch in der unfertigen *Drachenreiter* Trilogie ist die gute Seite eindeutig ausgemacht: Die Varden mit Königin Nasuada, unterstützt

von dem Drachenreiter Eragon und seinem Drachen Saphira. Auch die Elfen werden als Weises Volk, und somit logischerweise auf der Guten Seite gezeichnet.

Dennoch wird das Gute nicht in allen Geschichten vorrangig verkörpert in einer Gestalt. In *Tintenherz* und *Tintenblut*, sowie in *Drachenfeuer* lassen sich keine zentralen Figuren des Guten ausmachen, d.h. es gibt keine hochrangigen Figuren des Guten. Die Zuordnung Gut und Böse kann nicht eindeutig vorgenommen werden, eher sind die Nicht-Bösen meistens "normale" Menschen von Fleisch und Blut, die sowohl das Gute als das Böse in sich tragen, Fehler machen, etc.

Gut und Böse als Bewertung

Gut und Böse erscheinen – wie im letzten Absatz schon angedeutet wurde - in vielen Geschichten nicht nur als große Mächte, verkörpert bei einigen oder einigen Figuren. In fast allen Büchern werden sie überdies als ethische Auffassungen/Kategorien diskutiert, Handlungen und Eigenschaften von Personen/Figuren werden als gut, böse bewertet.

Sehr deutlich wird dies in *Drachenfeuer*, weil hierin bestimmte Auffassungen von Gut und Böse aufgeworfen und verworfen werden. Durch ein Tor im Felsen gelangt Chris in eine andere Welt, die seine Hilfe zu brauchen scheint. Fuavera, der Feenkönig, bittet ihn, sein Reich Erinn zu retten gegen die Angriffe der Milesier. Lange haben sie auf einen Menschen wie Chris gewartet, denn nur jemand, der in beiden Welten leben kann, kann das Drachenei holen. Daraus soll ein Drache heraufbeschworen werden, der die Milesier aufhalten und vernichten soll. Nicht alle Völker Erinns sind aber mit dieser Lösung einverstanden. Viele fürchten die Macht des Drachen und sehen in ihr keine Lösung. Alle jedoch sehen in den Milesiern den großen, bösen Feind, der bekämpft werden muss. Wer die Milesier sind und vorher sie kommen, weiß niemand. Sie nehmen das Land, erschlagen die Menschen und wollen nicht verhandeln, so wird es Chris erzählt. Auf seiner Reise, die er nach vielem Hin und Her dann doch unternimmt - aus Trauer, Entsetzen und Rache -, lernt Chris, dass die Welt der Milesier langsam ausstirbt und sie deswegen in Erinn Land erobern (396-400).

"Was ändert das überhaupt, dass wir jetzt wissen, wer die Milesier sind? Sie greifen noch immer unser Land an, sie töten noch immer unsere Krieger und sie zerstören noch immer unsere Städte."

Ja, dachte Chris betrübt – was änderte sich? Außer dass er nun wusste, woher die Milesier kamen?

Trotzdem machte es alles noch viel schlimmer (400).

Auch Fuavera stellt ihm später noch einmal diese Frage (444). Für Chris ändert es viel. Der Feind, den er sich rein böse vorgestellt hat, bekommt eine Geschichte, ein Gesicht. Chris begreift immer mehr, dass die Milesier ebenfalls Menschen sind, die ihrem Volk helfen möchten, und das, wie das Volk Erinns, mit allen Mitteln. Noch dazu stellt er fest, dass nicht alle Milesier schlecht sind, sondern es auch viele einfache Leute gibt, wie Ayya und Esther,

die ihm das Leben retten. Als er Cochran, einen der Anführer der Milesier getötet hat, merkt er:

Er empfand keine Feindschaft mehr gegen Cochran, denn plötzlich – und zu spät – begriff er, dass der Milesier nicht aus Bosheit gehandelt hatte, sondern aus den gleichen Gründen wie er selbst. Und – so schwer zu begreifen dieser Gedanke auch war – mit demselben Recht.

Er sah die Dracheneier an und er begriff plötzlich, was der Dagda gemeint hatte, als er sagte, dass es Augenblicke geben mochte, in denen man nur die Wahl zwischen zwei Möglichkeiten hatte, auch wenn man wusste, dass die eine so falsch war wie die andere (434)

Drei Annahmen des Buches können anhand dieses Abschnitts der Geschichte deutlich gemacht werden.

Erstens scheint der Gebrauch von Gewalt nicht mit Bosheit verbunden werden zu können. In diesem Textfragment wird das Töten von Menschen als Antwort auf eine Notlage, als Verteidigung des eigenen Volkes präsentiert. Bezweifelt wird von Chris, ob es sich beim Anwenden von Gewalt in solchen Situationen um böse Taten handelt. Seine Antwort lautet *nein* und wird auch später von O'Donoghue – der höchsten Instanz im Buch - bestätigt:

"Die Sidhe waren nicht schlecht, glaube das nicht. (...). Sie glaubten an das, was sie taten. Aber ihr Weg war falsch." (497)

Zweitens wird die Beurteilung/Bewertung gut-böse demnach an der Absicht, an der Intention festgemacht; wenn keine schlechte Absicht vorzufinden ist, so kann auch kein Böses erzeugt werden. Deswegen sind weder die Milesier, Sidhen noch die Erinns, wohl aber die Drache böse.

Drittens wird die Bewertung gut und böse von richtig und falsch unterschieden. In *Drachenfeuer* wird an mehrere Stellen deutlich herausgestellt, dass man aus Überzeugung und mit guter Absicht dennoch falsch handeln kann.

"Was du getan hast, hast du aus Überzeugung getan, nicht aus Feigheit. Wie könnte ich es dir vorwerfen?"

"Aber es war falsch", sagte Chris traurig (276)

"Die Milesier", widersprach O'Donoghue, "waren ihre letzte Chance. Das letzte Zeichen, das ich ihnen gab, von ihrem falschen Weg abzuweichen und den richtigen zu wählen. Aber sie wählten den Kampf und damit den Tod." (496; siehe dazu obenstehendes Fragment 497)

Auf Richtigkeit scheint es anzukommen Das Richtige hat einen höheren Stellenwert als das Gute in *Drachenfeuer*, und bezieht sich auf Handlungen und Taten (die an gute Absichten oder Ziele gebunden sind). Die Szene, in der Chris die Milesier, die ihm und seinen Gefährten hinterher sind und töten werden, mit einer Handbewegung töten könnte (indem er die Gae Bulga, eine magische Waffe einsetzen würde), dies aber verweigert, ist eine der deutlichsten Beispiele. Chris hat sich versprochen, nie wieder zu töten, weigert sich daher die Gae Bulga

zum Einsatz zu bringen und nimmt damit in Kauf, dass sie von den Milesiern gefangen/getötet werden könnten. Mascha, eine der Begleiter von Chris, ist alles daran gelegen, dass Chris unverseht in Fuavaras Burg ankommt, (und so die Möglichkeit erhalten bleibt, dass Chris das Drachenei besorgen kann), so dass sie ihr Leben opfert – ohne dass es Chris mitkriegt - um die Milesier aufhalten zu können. Als Chris dies erfährt, ist er ganz durcheinander.

"Aber ich ... ich wusste doch nicht ...", stammelte Chris. "Ich wollte doch nur..."

"Welche Rolle spielt es, was du wolltest?", sagte Llewellyn kalt. "Was zählt, ist niemals das, was man will, du Narr. Nur das, was man tut." (271)

Im Buch wird dazu mehrmals angemerkt, dass es manchmal unmöglich ist, das Richtige zu tun.

Chris antwortete nicht und der Dagda fuhr fort: Manchmal sind die Dinge eben so. Es gibt Momente, da muss man Dinge tun, die man nicht will. Und es gibt sogar Augenblicke, da muss man das Falsche tun, obgleich man ganz genau weiß, dass es falsch ist (223)

Er sah die Dracheneier an und begriff plötzlich, was der Dagda gemeint hatte, als er sagte, dass es Augenblicke geben mochte, in denen man nur die Wahl zwischen zwei Möglichkeiten hatte, auch wenn man wusste, dass die eine so falsch war wie die andere (434).

Komischerweise scheint, was richtig ist, aber von vornherein festzuliegen. Obwohl an mehreren Stellen im Buch deutlich gemacht wird, dass es so was wie freien Willen und freie Entscheidungen gibt, z.B.

"Das stimmt nicht", widersprach der Dagda, der erneut seine Gedanken gelesen hatte. "Es sind immer wir selbst, die die Entscheidung fällen. Nur ist es manchmal leichter zu glauben, da wäre jemand, der uns beherrscht. Aber den gibt es nicht. Wir bestimmen das Schicksal der Götter, nicht sie das unsere. Du allein wirst dich entscheiden müssen, wenn du vor der Ratsversammlung der Völker Erinns stehst. Höre auf die Stimme deines Gewissens, ohne dich von Hass auf der einen oder vermeintlicher Vernunft auf der anderen Seite täuschen zu lassen, dann wird das, was du tust, das Richtige sein. (224-225)

scheint O'Donoghue die letzte Instanz im Buch darzustellen, die letztendlich über falsch und richtig zu urteilen scheint, oder anders formuliert, festlegt, was richtig und falsch ist.

"Die Milesier", widersprach O'Donoghue, "waren ihre letzte Chance. Das letzte Zeichen, **das ich ihnen gab**, von ihrem falschen Weg abzuweichen und den richtigen zu wählen. Aber sie wählten den Kampf und damit den Tod." (496)

"Die Sidhe waren nicht schlecht, glaube das nicht. Wären sie es gewesen, **hätte ich sie längst ausgelöscht**, wie viele vor ihnen (497) [Betonung wurde hinzugefügt]

O'Donoghue entlarvt sich am Ende des Buches als Macht mit vielen Gestalten. Er ist weder O'Donoghue, noch Oberon, Dagda oder Grywwyn. Er hat viele Namen und viele Gesichter und besitzt eine Aura grenzenloser Macht. Trotz der Worte des Dagdas über die Freiheit, fühlt sich Chris vom Dagda begleitet/gesteuert.

Und jetzt, endlich, begriff er wirklich.

Es war das gleiche Gefühl des Beobachtet-werdens, dass er auch in Tintagel verspürt hatte, und das gleiche, verwirrende Empfinden einer gewaltigen, wohlwollenden Macht, die ihn gleichzeitig beschützte und lenkte (503)

Paradoxerweise beschreibt O'Donoghue sich selbst als "Werkzeug", "ein winziges Rädchen des Schicksals" (495), stellt damit seine eigenen Worte über die Freiheit in Frage und bestätigt somit die Determiniertheit des Menschen/Leben. Bekräftigt wird diese Sichtweise dadurch, dass O'Donoghue über das "Prinzip der Schöpfung" und über den "Lauf der Dinge" spricht und diese als richtig bewertet (495, 496).

Richtig, so stellt sich am Ende des Buches – dennoch und gleichzeitig - heraus, kann nur diese Entscheidung sein, die oder dieser Weg sein, der folgendem Gesetz folgt:

Wahre Weisheit, Chris, ist nicht die Macht, alles zu vollbringen. Es ist das Wissen, nicht alles zu tun, was man kann (496).

Das heißt in Drachenfeuer, dass man nur dann nach Gewalt greift, wenn man keine andere Möglichkeit hat, dass das Alte freiwillig weichen sollte, um Platz zu machen für Neues, dass man den Lauf der Dinge nicht versucht mit Gewalt zu verändern. Gewalt mit Gewalt bekämpfen, handeln aus Macht- und Habgier wird als falsch dargestellt, richtig ist, die Autonomie zu besitzen, das Schicksal nach einem Erkenntnisakt zu gestalten, anstatt sich heteronom mit Gewalt gegen das Schicksal aufzulehnen. Dies scheint – folgt man den Auseinandersetzungen im Buch - unter anderem zu bedeuten, dass ein Volk, das angegriffen wird, sich nicht mit allen Mitteln verteidigen darf, sondern dazu in der Lage sein sollte, Macht abzugeben. Wie problematisch diese Sichtweise ist, geht aus Fuavarras Worten hervor:

"Und das Angebot, von dem Cochran sprach?", sagte Chris. Fuavarra lachte bitter. "O ja, ein Angebot gab es", sagte er, "Willst du es hören?"

Chris nickte.

"Sie haben uns gesagt, dass wir bleiben dürfen. Sie haben gesagt wir können in den Bergen leben und in den Hochmooren und Sümpfen. Und in ihren Städten und Burgen, wenn wir uns verpflichten, ihnen zu dienen. Den Städten, die sie uns wegnehmen! Sie haben uns unser eigen Land als Lehen angeboten, noch ehe sie es hatten, und uns das Überleben als Sklaven gestattet! Sollte ich dieses Angebot annehmen?" (445-446)

O'Donoghue beteuert mehrmals, dass Chris – und also auch der Leser - nicht einschätzen kann, wie mächtig Fuavarra und seine Völker in Wirklichkeit waren. Er weist Chris darauf

hin, dass Fuavarra ihn zwar nicht angelogen hat, doch nur *seine* Wahrheit, nur *seine* Sicht der Dinge geschildert hat. Gefangen in seinem Machtwahn, hat er nicht verstehen können, dass die Milesier seine letzte Chance waren, die einzige Möglichkeit nicht unterzugehen.

Dennoch gelangt die Geschichte hier an einen Punkt, der sehr kritisch ist; es wird, meines Erachtens, zu vorschnell, zu radikal und zu einseitig dargestellt, dass Fuavarra *jedes* Angebot der Milesier hätte annehmen sollen. Außerdem erscheint es hier, als werde mit zweierlei Maß gemessen.

Sie (die Milesier) sind jung und ungestüm und voller Kraft, aber sie sind auch wie Kinder, die erst noch lernen müssen, dass sie sich nicht alles nehmen können, was sie sehen. Sie werden die gleiche Chance bekommen wie die Sidhe und wie die, die vor ihnen da waren (497).

Aus der Darstellung des Umgangs mit Gut und Böse in *Drachenfeuer* ergeben sich weiteren Diskussionspunkte: Wie wird das Böse in anderen Büchern in Bezug zu Freiheit gesetzt? Wird Böses auf Handeln oder Intention bezogen? Ist man bösem Handeln ausgesetzt?

Freiheit, Schicksal und Bestimmung

In *Harry Potter* und *Eragon* wird betont, dass die Zugehörigkeit zum Guten und Bösen weder durch bestimmte Eigenschaften oder Begabungen, noch durch Herkunft oder Schicksal determiniert ist/sein muss, sondern sie ist auf die eigene freie Entscheidung zurückzuführen.

Als Harry Potter bei seiner Ankunft in Hogwarts durch den sprechenden Hut ein Haus zugewiesen bekommt, so stellt er fest, dass der Hut die Macht Slytherins in ihm spürt (das Haus Slytherin kann in die Nähe zum Bösen gestellt werden, da es in dem Ruf steht, schwarze Magier hervor zu bringen und all diejenigen die böse geworden sind, zuvor diesem Haus angehört haben). Dies verweigert er aber: "nicht Slytherin, bloß nicht Slytherin." (Band 1: 134). Und weil der Hut merkt, dass bei Harry kein Zweifel in diesem Wunsch mitschwingt, steckt er Harry Potter nach Gryffindor (welches in Opposition zu Slytherin steht). Als in Band 2 deutlich wird, dass Harry Potter viele der Begabungen hat, die Voldemort auch besitzt und im Hause Slytherins geschätzt werden, so weist Dumbledore ihn darauf hin, dass der sprechende Hut ihn nach Gryffindor gesteckt hat, weil *er* das *wollte*.

"Und das heißt du bist *ganz anders* als Tom Riddle (=Voldemort; hinzugefügt), Harry. Viel mehr als unsere Fähigkeiten sind es unsere Entscheidungen, Harry, die zeigen, wer wir wirklich sind." (Band 2: 343).

Ebenfalls in Band 6 betont Dumbledore, dass Harry Potter sich nie von den dunklen Künsten verführen ließ: "(...) trotz all deiner Leiden bist du nach wie vor reinen Herzens" (Band 6: 515), und das obwohl er immer frei war seinen eigenen Weg zu wählen (Band 6: 516).

Damit ist ebenfalls eine Vererbung oder zwangsläufige Sozialisation zum Bösen ausgeschlossen, was mit Harrys Paten Sirius Black gezeigt werden kann, der sich der Position seiner Eltern nicht angeschlossen hat (vgl. Kulik 2005: 312).

In Band 2 der *Eragon*-Triologie erfährt Eragon, dass er ein Sohn von Durza ist, einem Drachenreiter, der als äußerst böse galt. Eragon hat sehr mit dieser Tatsache zu kämpfen, Arya macht ihm jedoch klar:

"Belaste dich nicht zu sehr mit diesen Dingen, Eragon-Elda! Du bist nicht dein Vater und nicht dein Bruder. Ihre Schande ist nicht die Deine." (Band 2: 777)

Darüber hinaus wird gezeigt, wie Eragons Stiefbruder Roran selbst die Entscheidung trifft, seine Freundin Katrina aus den Klauen der Razacs zu befreien. Letztendlich sind es nicht die Umstände, die ihn zwingen, sondern es liegt in seiner eigenen Verantwortung, dass er sich mit dem ganzen Dorf auf den Weg macht um Katrina zu suchen. Mehrmals wird in Band 2 betont, dass er und das Dorf sich auch Galbatorix hätten ausliefern können.

Das Schicksal wird in *Harry Potter* ebenfalls deutlich zurückgewiesen. Zwar gibt es eine Prophezeiung, der Voldemort viel Wert beimisst und die dadurch Harry betrifft (Band 5: 897-991, Band 6: 513-516); Dumbledore ist es deshalb sehr wichtig Harry verständlich zu machen, dass man dieser Prophezeiung nicht zu viel Bedeutung beimessen soll.

"Wenn Voldemort nie von der Prophezeiung gehört hätte, wäre sie dann in Erfüllung gegangen? Hätte sie dann irgendetwas bedeutet? Natürlich nicht! Glaubst du, jede Prophezeiung in der Halle der Prophezeiung ist in Erfüllung gegangen?" (Band 6: 514)

Wenn Harry Potter Voldemort töten muss, um nicht von ihm getötet zu werden, so muss er dies nur, weil er selbst es will, nicht wegen der Prophezeiung.

Sowohl in *Harry Potter* als in *Eragon* gibt es viele, die sich gezwungenerweise auf die böse Seite geschlagen haben. Sei es aus Angst und Feigheit, sei es, weil sie verzaubert wurden oder sonst getötet worden wären. So erklärt Murtagh in *Eragon*:

"Ich habe mich nicht *auf seine Seite geschlagen*. Zuerst hat Galbatorix mich gestraft, weil ich es ihm nicht gedankt habe, dass er mich als Kind in seine Obhut genommen hat, und weil ich mich seinem Willen widersetzt habe und fortgelaufen bin. Anschließend hat er mir alles entlockt, was ich über dich, Saphira und die Varden wusste."

(...)

"Ich hatte keine andere Wahl!", brüllte Murtagh. Und nachdem Dorn bei mir geschlüpft ist, hat Galbatorix uns beide gezwungen, ihm in der alten Sprache Treue zu schwören. Wir müssen ihm gehorchen, ob wir wollen oder nicht." (Band 2: 758)

Trotzdem werden auch hier Möglichkeiten der Freiheit aufgezeichnet. In Band 6 bekommt Malfoy z.B. von Dumbledore das Angebot auf die Seite der Guten zu wechseln (leider zögert er zu lange und Dumbledore wird getötet). In Eragon bietet Eragon Murtagh an, ihn und seinen Drachen zu töten.

"Uns töten! Warum sollten wir das zulassen?"

Eragon wählte seine Worte mit Bedacht: "Weil es euch von Galbatorix Fesseln befreien würde. Und weil es das Leben von hunderten, wenn nicht tausenden von Menschen retten würde. Ist das kein ehrenwerter Grund um zu sterben?"

Murtagh nimmt, ganz wie es zu erwarten ist, diese Hilfe nicht an.

Beide Beispiele zeigen gleichzeitig, dass die Möglichkeiten von der bösen auf die gute Seite zu wechseln sehr gering sind, nur sehr schwer gelingen und/oder viel von einem verlangen.

In *Tintenherz* und *Tintenblut* befindet sich das Böse auf mehreren Ebenen, und damit ist auch die Antwort nach Freiheit und Schicksal verbunden. Einerseits kommt das Böse aus dem Buch *Tintenherz*. Dieses Buch ist von Fenoglio verfasst worden, so dass den bösen Figuren ein Schicksal zugeschrieben wurde. Sie wurden von Fenoglio als böse kreiert, er ließ sie böse Sachen machen und Gräueltaten begehen. Jedoch entwickeln die Figuren sowohl in *Tintenherz* als in *Tintenblut* – wo Meggie und ihre Familie, sowie Staubfinger, Fahrid und Mortala sich in der Welt des Buches *Tintenherz* befinden – ein Eigenleben. Die Geschichte nimmt unvorhergesehene Wendungen, da die Figuren ihr eigenes Leben in die Hand nehmen. Andererseits gibt es das Böse im Menschen, das tödliche, unausrottbar Böse, mit dem jede der Figuren zu kämpfen hat. Die Frage lautet in *Tintenherz* und *Tintenblut* nicht: Warum?, Woher?, sondern: Wie wird man damit fertig? Vor allem in *Tintenblut* wird dies immer deutlicher. Obwohl Fenoglio, der seine eigene Geschichte bewohnt, diese Geschichte immer weiterschreibt, verändert und somit beeinflusst, scheinen die Figuren die Freiheit zu haben, mit dem sich immer verändernden Schicksal selber umzugehen und darauf zu reagieren.

Wo gehobelt wird, fallen Späne. Heiligt der Zweck die Mittel?

Anders als in *Drachenfeuer*, wo bis zum Schluss das Einsetzen von Gewalt verurteilt wird und deutlich herausgestellt wird, dass falsches/böses Handeln auch auf der guten Seite nicht besser wird, wird in vielen Geschichten wenigstens indirekt suggeriert, dass falsches/böses Handeln auf Seiten des Guten weniger schuldig macht. Oft übernimmt das Gute kurz- oder langfristig die Mittel und Wege des Bösen, um dieses zu besiegen. Gewalt wird mit Gewalt bekämpft.

Eragon ist dafür ein extremes Beispiel.

In *Eragon: Der Auftrag des Ältesten* (Band 2) findet sich im Kapitel *Warum kämpfst du?* ein Gespräch zwischen Eragons Lehrmeister Oromis und Eragon, worin Oromis Eragon fragt, warum er eigentlich gegen das Imperium kämpft. "Um den Menschen zu helfen, die unter Galbatorix leiden, und vielleicht auch ein bisschen um mich an ihm zu rächen", lautet Eragons Antwort. Daraufhin stellt Oromis ihm die Frage, ob ein Kampf aus humanitären Gründen Leid verursachen darf, und aus welchen Gründen Eragon dieses Leid unschuldiger Menschen im Kauf nimmt. Eragon ist durch diese Frage aus der Fassung gebracht, weil jeder weiß, dass Galbatorix böse ist und es außer Frage steht, dass er bekämpft werden soll. Gleichzeitig stellt er fest, dass diese Frage sich nicht so einfach beantworten lässt, obwohl er weiß, dass er Recht hat.

So dargestellt, hat es den Anschein, dass in *Eragon* darauf hingewiesen wird, dass das Verhältnis von Werten untereinander problematisch und konfliktträchtig ist, dass das Böse vielleicht dort besonders ungestört wirkt, wo man es am wenigsten vermutet. Oromis scheint Eragon deutlich machen zu wollen, dass man für einen Wert wie die Freiheit nicht nur zu wenig, sondern auch zu viel tun kann, dass das Böse Nebenwirkung des Guten sein kann. Zieht man andere und weitere Stellen aus dem Buch heran, so bemerkt man, dass Oromis jedoch andere Absichten hat und im Buch eine andere Auffassung vorliegt.

Im Kapitel *Die Natur des Bösen*, berichtet Eragon seinem Lehrmeister Oromis, dass er – nach vielen Meditationsstunden – eine Antwort gefunden hat auf die Frage, warum es wert ist gegen Galbatorix zu kämpfen, obwohl dabei tausende ihr Leben verlieren könnten. Seine Antwort lautet:

Weil Galbatorix in den letzten hundert Jahren mehr Leid verursacht hat, als wir Übrigen jemals in einer einzigen Generation anrichten könnten. Und anders als bei einem gewöhnlichen Tyrannen können wir nicht auf seinen Tod hoffen. Er könnte seine Schreckensherrschaft noch jahrhunderte- oder gar Jahrtausendlang fortsetzen, wenn wir sie nicht beenden. Wenn er stark genug wäre, würde er sofort gegen die Zwerge und Euch in Du Weldenvarden marschieren und beide Völker auslöschen oder unterjochen. All dies muss – auch um den Preis ungezählter Opfer – verhindert werden (450).

Galbatorix als Vertreter des Bösen muss mit allen Mitteln bekämpft werden, so Eragon, weil er mit seinem Machtstreben auf eine nicht legitimierte Alleinherrschaft zielt und er eine unfreie Gesellschaft mit stark ausgeprägten Hierarchien aufgebaut hat, in denen die Menschen in Unsicherheit und Angst ein unglückliches, schweres, bedrückendes Leben mit eingeschränkten Sozialkontakten führen müssen (das belegen viele Kapitel im Buch, in denen die Herrschaft von Galbatorix und das Leben der gewöhnlichen Menschen beschrieben wird). Dazu bedient sich Galbatorix in seiner expansiven Ausbreitung der groben Gewalt, in Form von Krieg und Unterdrückung (vgl. Kulik 2005: 336). Oromis ist sehr zufrieden mit dieser Antwort, "jetzt begreifst du", ist seine Entgegnung.

"Ich begreife es, aber es gefällt mir nicht besonders."

"Das soll es auch nicht. Aber jetzt können wir sicher sein, dass du nicht von dem Weg abkommst, wenn du mit den unvermeidlichen Ungerechtigkeiten und Gräueln konfrontiert wirst. (451)

Oromis will Eragon letztendlich nicht die immanenten Gefährdungen oder die Elemente des Bösen in seinem Handeln vorhalten um ihn dafür empfindlich und wachsam zu machen. Er will im Gegenteil alle Zweifel bei Eragon verschwinden lassen. Eragon kann durchaus verstehen und bedauern, dass er Leid verursacht, er soll dennoch nie daran zweifeln, dass das Primat des Zwecks über die Mittel absolut gültig ist. "Der Zweck heiligt alle Mittel", ist Oromis Botschaft. Somit wird das Handeln von Oromis instrumentalisiert, Zweckfreiheit kann durch Eragon nicht mehr realisiert werden.

Blickt man mit Hannah Arendt aus der Perspektive der Pluralität auf Eragons Handlungen und Denken, dann werden gleichwohl Phänomene sichtbar, die mit dem Bösen zu tun haben. Begriffe wie "die Revolution als Geburtshelfer der neuen Gesellschaft" drücken einen gewaltsamen und stummen Charakter aus, den Abbruch der gewaltfreien Beziehung des Redens-über⁶⁴⁴. Dass die Revolution, die Veränderung nur auf Kosten zahlreicher Opfer möglich ist, wird mit der gängigen Devise "wo gehobelt wird, da fallen Späne" gutgeheißen, was gleichzeitig bedeutet, dass man aufgehört hat daran zu denken, zum Beispiel "wie mir zumute sein würde, wenn mir geschähe, was ich einem Anderen tue. Das ist das "Böse" (Arendt 2002b: 740).

Das absolut Gute ist daher gefährlich. Dadurch, dass man Absolutes, Freiheit, Gerechtigkeit, etc. zum Zweck ansetzt, ermöglicht man vorerst, so kann man mit Hannah Arendt betonen, ungerechte, bestialische Handlungen, "weil das "Ideal", die Gerechtigkeit ja als Maßstab nicht mehr existiert, sondern zu innerweltlich, herstellbaren Zwecken geworden ist" (Arendt 1963: 133). Der Unterschied zwischen der totalitären und der nicht totalitären Gesellschaft wird/ist nicht unbedeutend, aber man muss den Blick dafür schärfen, dass sich auch in nicht-totalitären Gesellschaften, auf der Guten Seite, Elemente befinden, auf deren Grundlage die totale Herrschaft errichtet wurde/errichtet werden kann (Heuer 2006: 27).

In *Eragon* fällt es überdies auf, dass überhaupt kein Unterschied zwischen den verschiedenen Mitteln gemacht wird und alles, was hilft, getan wird und werden muss um das ernannte Böse zu bekämpfen.

Er fand ihr Vorgehen abstoßend, tat aber so, als wüsste er nicht, ob es gut oder schlecht war. Es war notwendig. Angela hatte die Soldaten aus demselben Grund vergiftet, aus dem Nasuada das Angebot der Urgals⁶⁴⁵ akzeptiert hatte – weil es um das Überleben der Varden ging.

⁶⁴⁴ Stummes Handeln ist für Arendt gewaltsames Handeln, weil die Möglichkeit einer Übereinkunft durch Sprechen, durch gemeinsames Nachdenken und Überlegen, weil das menschliche Zugewandtein ausgeschlossen ist (Heuer 2006).

⁶⁴⁵ Die Urgals gelten als Bestien, große Ungeheuer, die das Krieg-führen lieben. Ihre Übeltaten sind überall bekannt. Siehe dazu auch 0. Versteckter Rassismus?

Daraufhin heißt es, wahrscheinlich um zu unterstreichen, dass Eragon und die Seinen schon einsehen und wissen, dass das, was da passiert, grausam ist:

Die wimmernden Schreie der Soldaten wurden immer zahlreicher, bis Eragon sich am liebsten die Ohren zugestopft und das Geräusch ausgesperrt hätte. Doch er zwang sich hinzuhören. Das war der Preis, den man zahlen musste, wenn man sich gegen das Imperium stellte. Es wäre falsch gewesen, diese Tatsachen zu ignorieren. So saß er mit geballten Fäusten und verkrampften Kiefermuskeln da, während auf den brennenden Steppen die körperlosen Stimmen sterbender Männer erschallten (731).

So wird er zu Jemand, der es rational vorzieht, anders als moralisch zu handeln und bewusst und gewollt das Falsche/Schlechte/Böse geschehen lässt.

Frappant ist außerdem, dass das Kämpfen Eragon und Saphira auch Spaß macht. Es wird zwar, wie im letzten Zitat, öfter erwähnt, wie schrecklich sie das Töten finden, sehr oft entsteht, dessen ungeachtet, ein Eindruck, der ihren Worten deutlich widerspricht.

"Soll ich ihn töten?", fragte Eragon.

Nasuada schüttelte den Kopf. "Wir lassen noch früh genug Gerechtigkeit walten. Ich werde die Unantastbarkeit von Abgesandten nicht verletzen, selbst wenn das Imperium sie schickt."

(...) [Saphira brüllt; zugefügt]

Der Schall ihrer Stimme erschreckte den Hengst so sehr, dass er nach rechts ausbrach, auf dem heißen Untergrund ins Stolpern geriet und stürzte. Der Soldat fiel vom Pferd und landete in einem Flammengeysir, der just in diesem Moment aufloderte.

(...)

Die Varden bejubelten Saphiras Erfolg lautstark. Selbst Nasuada gestattete sich ein leises Lächeln.

(...)

Sie sollen ruhig kommen, sagte Saphira. Ihre Schwanzspitze zuckte hin und her wie bei einer Katze, die ein Kaninchen jagt. *Sie werden alle verbrennen.* (717-718)

"Sie werden dich überrennen, Feuerschwert!"

"Werden sie nicht", rief Eragon. "So, und jetzt nehmt euere Plätze ein!" Er legte Saphira eine Hand aufs Bein und schaute in ihr scharf umrissenes blaues Auge hinauf. *Darf ich bitten, meine Herzensdame?*

Mit Vergnügen, Kleiner. (736)

Absicht, Intention und Tat

An bestimmten Stellen wird in *Drachenfeuer* deutlich hervorgehoben, dass man die Taten, die man begangen hat, zu verantworten hat, das böses/falsches Handeln nicht unbedingt mit bösen Absichten verknüpft sein muss. Ob man den richtigen Weg geht, kann nur festgemacht werden an dem Handeln. Weiterhin wird angedeutet, dass man sich nicht mit Gewalt und gedankenlos gegen das Schicksal wehren soll, sondern dass es darauf ankommt, einen reflektierten Umgang mit dem Schicksal anzustreben. Welche Auffassung des Bösen wird in den anderen Büchern artikuliert?

In *Eragon* wird – wie in *Drachenfeuer* – ein Unterschied gemacht zwischen Gut und Böse und Richtig und Falsch, und Richtig und Falsch wird höher eingestuft als Gut und Böse. Gut und Böse bewertet ebenfalls die Absicht und Intention, darauf kommt es letztendlich dennoch nicht an. Anhand der Taten/Handlungen, der Mittel, die man einsetzt, wird jedoch auch keine Unterscheidung gemacht zwischen Richtig und Falsch, da – wie in 4.5. schon gezeigt wurde und in 4.7. noch weiter veranschaulicht werden wird – sowohl die "gute" als die "schlechte" Seite die gleichen Taten begehen und sich der gleichen Mittel bedienen.

Die Geschichte bietet uns viele Beispiele von Menschen, die überzeugt waren das Richtige zu tun, und in diesem Irrglauben schreckliche Verbrechen begangen haben. Vergiss nicht, Eragon, niemand hält sich selbst für einen Bösewicht, und nur wenige treffen Entscheidungen, die sie für falsch halten. Jemandem gefällt vielleicht im Nachhinein nicht, wie er sich entschieden hat. Aber in der Regel wird er sein Verhalten rechtfertigen, weil er glaubt, dass seine Entscheidung zum betreffenden Zeitpunkt die bestmögliche Option gewesen ist.

Ein anständiger Mensch zu sein, garantiert noch lange nicht, dass man das Richtige tut. Das bringt uns wieder zu dem einzigen Schutz zurück, über den wir gegen Betrüger, Hetzredner und den Wahn der Massen verfügen und der uns am sichersten durch unser schicksalgebeuteltes Dasein führt: klares, vernünftiges Denken. Die Logik wird dich niemals im Stich lassen, es sei denn, du bist dir der Konsequenzen deiner Handlungen nicht bewusst oder ignorierst sie absichtlich." (424-425)

Da zu viele Probleme in der Welt verursacht werden "von Männern mit edler Gesinnung und umwölktem Verstand", betont Oromis, dass klares Denken wichtiger ist als Tugendhaftigkeit und ein guter Charakter. Dass Logik allein einen zu Schlussfolgerungen führt, die moralisch verwerflich sind, wird dabei von Oromis in Kauf genommen (424).

Das Richtige, so geht aus dem Fragment hervor, kann weder an der Absicht noch an Handlungen/Tun festgemacht werden, sondern es kann sich nur auf die Zwecke beziehen, die anhand von Logik ausgemacht wurden. Folgt man dieser Argumentation, so muss man annehmen, dass auch Galbatorix seinen Verstand nicht angemessen entwickelt hat, denn

"Glaubst du, dass Galbatorix böse ist?"

"Natürlich!"

"Glaubst du, dass er sich selbst für böse hält?"

"Nein, das bezweifle ich" (451)

Die Geschichte zeigt nie, wie gefährlich dieser Gedankengang eigentlich ist.

Zum einen ist es zwar in der Tat so, dass ein anständiger Mensch zu sein, nicht garantiert, dass man das Richtige tut. Hannah Arendt hat anhand ihrer Aufzeichnungen über Eichmann gezeigt, wie die größten Verbrechen von Männern begangen werden, die gar nichts von einem Verbrecher an sich hatten und harmlose Absichten hatten. Jedoch war es ihr darum zu tun, zu zeigen, dass Eichmanns harmlose Absichten seine Verantwortung keineswegs schmälerten und dass nicht nur Absicht und Zweck, sondern auch die Mittel und Taten entscheidend sind.

Hannah Arendt sieht in dem Bösen ebenfalls eine Herausforderung für das Urteilen, das Denken. Aber bei Arendt handelt es sich eben um ein pluralisches Denken, ein Denken im Dialog, und auch: ein ständiges Denken. Das Phänomen des Bösen lässt sich jedoch durchaus auch auf der Ebene des Denkens finden, es tritt dann, so Hannah Arendt, als die Macht der Logik in Erscheinung. Denn Logik führt, so Hanna Arendt, immer in Gewalt, bereitet die Gewalt vor, da sie niemand anspricht und über nichts redet (Arendt 2002a: 345) . Der "Selbstzwang des deduzierenden Denkens" - den Oromis Eragon vorschlägt- kann mit Arendt charakterisiert werden als schweigender Vollzug der Logik mit sich selber gemäß der Devise: "Wer A gesagt hat, muss auch B sagen" (Heuer 2006: 19). So ein Denken schließt eine Logik der Vernichtung und Selbstvernichtung mit ein und wirkt nicht unbedingt wegen seines Inhaltes, sondern wegen seines formalen Zwangs entwirklichend und verheerend.

In *Tintenherz* und *Tintenblut* findet man zum einen das Böse als böse Absicht vor. Capricorn, Mortola, Basta, der Nattenerkopf, sie alle genießen es, das Böse zu tun und stecken voller schlechter Absichten. Sie stellen das Böse dar, nicht nur in Absicht, sondern auch in Tat, Ziel und Zweck. Sie verkörpern das kalte und grausame Böse, wie es sie eben in Büchern gibt.

Daneben kristallisiert sich aber auch ein anderes Böses heraus, dass sich an Fenoglios Figur am deutlichsten illustrieren lässt.

Fenoglio, der Verfasser von *Tintenherz*, genießt das Leben in seiner selbst erschaffenen Welt, der Tintenwelt sehr (151). Dass er in diese Welt hineingelesen wurde, bereut er nicht. Insgeheim hält er sich für den allmächtigen Gott, oft triumphiert er leise über seine Erfolge. Wenn "seine Geschichte" eine Wendung erhält, die er nicht vorhergesehen hat – und das passiert oft - oder die ihm nicht gefällt, schreibt er sie einfach um. In seiner Verblendung, Größenwahn, sieht er nur seine Geschichte. Zu erkennen vermag er nicht, welche Folgen seine Eingriffe für andere haben.

Lag ihm denn gar nichts an denen, die er erschaffen hatte? Schob er sie nur herum wie Figuren in einem Schachspiel und freute sich an ihren Schmerzen? (705)

Doch, eigentlich ist er ein gutmütiger Mann. Respekt für das Eigenleben seiner Figuren aufzubringen, fällt ihm aber äußerst schwer, daran denkt er auch oft einfach nicht oder er denkt nicht weiter darüber nach.

Nicht meine Schuld! Wie oft hatte Fenoglio das schon gedacht. Nicht meine Ideen, nicht meine Schuld! Aber geschehen war es trotzdem (152).

Weil er bei seiner Geschichte bleiben will, so wie er sie geschaffen hat, muss er in ihr mitmachen, an ihr schreiben. Wo er erst einmal damit angefangen hat, fällt es ihm schwer, damit aufzuhören, und so verstrickt Fenoglio sich immer mehr in einer Einheit von Tat und Verantwortung. Mit Hannah Arendt gesprochen ist es nicht seine Schlechtigkeit, sondern seine Gedankenlosigkeit, die das Problem darstellt und das Böse herbeiführt. Gefühlsangel

und Fehlen an Einbildungskraft zeigen seine Verweigerung, sich dem, was tatsächlich geschieht, zu stellen und sich damit abzufinden. Noch einmal auf Hannah Arendt zurückgreifend, kann man behaupten, dass Fenoglio die Pluralität und Unterscheidungsfähigkeit verloren hat. Er redet nicht mit seinen Figuren, lässt sie nicht zu Wort kommen und führt so das Böse herbei.

In der Figur von Mo, Meggies Vater, der in der Tintenwelt den Namen Zauberzunge trägt, wird aufgezeichnet, dass aus psychologischer Sicht das Böse viel mit Hass, Wut, Angst zu tun hat.

Zauberzunge stand mit den Räubern zusammen, das Schwert am Gürtel, mit dem er angeblich Basta getötet hatte – und nicht nur ihn. Fast ein Dutzend Männer sollten durch seine Hand gestorben sein, so hatte Farid es gleich von mehreren Räubern gehört. Kaum zu glauben. Damals, in den Hügeln bei Capricorns Dorf, hatte Zauberzunge nicht einmal eine Amsel töten wollen, als sie sich zusammen versteckt hatten, geschweige denn einen Menschen. Andererseits – wodurch hatte er selbst das Töten gelernt? Die Antwort war nicht schwer. Durch Angst und Zorn. Nun, davon gab es wahrlich genug in dieser Geschichte (704)

Hass, Wut, Angst sind Motive, die auch sehr stark zum Ausdruck kommen in *Eragon* in der Figur von Eragons Bruder Roran. Als Katrina, seine zukünftige Braut von den Ra'zac gekidnappt wird, werden Hass, Trauer und Wut die Triebfedern seines Handelns.

"Mir blieb gar nichts anderes übrig. Als sie Katrina..." Rorans Stimme erstarb. Ich konnte weder aufgeben oder sterben oder versuchen, Galbatorix' Einflussbereich zu entkommen, ganz gleich um welchen Preis." Er richtete seinen durchdringenden Blick auf Eragon. "Ich habe gelogen, gebrandschatzt und gemordet, um hierher zu kommen (...) Für mich gibt es nur noch ein Ziel im Leben, nämlich Katrina zu finden und sie zu befreien (...). (782)

Anders als in *Tintenblut*, wo Mo's Verhalten nicht nur als Heldentat dargestellt wird, sondern der Nachdruck eher darauf liegt, zu zeigen, wie jemand sich verändern kann und das nicht nur zum Guten, Mos Verhalten sicher nicht nur positiv bewertet wird, wird in *Eragon* Rorans Verhalten gefeiert, nicht in Frage gestellt. Zwar denkt Roran selbst ein paar Mal: was ist aus mir geworden – vor allem am Anfang, wo er noch die Toten zählt, die er zu verantworten hat -, und es wird gezeigt, wie die Dorfbewohner ihm manchmal voller Furcht begegnen, am Ende sagt Eragon, als Roran seine Geschichte fertig erzählt hat: "Du bist ein besserer Mann als ich" (782). "Ich helfe dir Katrina zu befreien. Und danach werden wir die Ra'zac töten und unseren Vater rächen". Das natürlich wieder ganz gleich um welchen Preis. So werden Rorans abscheuliche Taten am Ende nicht verurteilt, sondern begreifbar gemacht und gerechtfertigt mit dem Verweis auf die Liebe.

Hass findet sich – immer gemeinsam mit der Liebe - häufig auf Seiten des Guten. Als weiteres Beispiel kann *Harry Potter* angeführt werden. Sehr oft wird in den *Harry Potter* Büchern betont, dass die Liebe von seiner Mutter Harry gegen Voldemorts Angriff beschützt hat. Voldemort hat nicht damit gerechnet, dass seine Mutter ihr Leben für Harry geben würde,

da er selbst keine liebenden Gefühle kennt. Dadurch, dass Harry lieben kann, ist er, so wird öfters erwähnt, Voldemort überlegen:

"Aber ich habe keine außergewöhnlichen Fähigkeiten und Kräfte", entfuhr es Harry unwillkürlich.
"Doch, die hast du", sagte Dumbledore bestimmt. "Du hast eine Macht, die Voldemort nie besaß. Du kannst-"
"Ich weiß", sagte Harry ungeduldig. "Ich kann lieben!" Nur mit Mühe verkniff er es sich, noch hinzuzufügen: "Na und?"
"Ja, Harry du kannst lieben (...) und das ist, nach all dem, was dir zugestoßen ist, großartig und bemerkenswert (513)"

Harrys Handeln, so wollen die Bücher glauben lassen, ist motiviert aus Liebe. Dass aus dieser Liebe auch Hass entstehen kann und dass Hass ein starkes Motiv ist im Kampf, den Harry gegen Voldemort angeht, wird nicht problematisiert und letztendlich immer auf Motive der Liebe zurückgeführt (vgl. 3.6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen). Erstaunlich finde ich in diesem Zusammenhang eine Anmerkung von Bürvenich. Er betont, dass bei Harry Potter Liebe nicht immer der Grundantrieb allen Handelns ist (obwohl er Vertreter des Guten ist), darüber schreibt er:

Harry hasst Draco Malfoy (noch mehr als seinen Vetter Dudley Dursley), aber – und das muss man ihm zugute halten - er hasst Malfoy aus den "richtigen", aus guten Gründen (Bürvenich 2001: 111-112)

Die Liebe wird immer auf Seiten des Guten situiert, auf Gefahren, die die Liebe in sich birgt, wird nicht hingewiesen. Überdies kann festgestellt werden,

(...) dass der Hass, wenngleich er in einigen Texten seinen Anteil an der Konstitution des Bösen hat, im Literatursystem der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur und der Fantasy nicht als distinktives Merkmal zwischen dem Guten und Bösen anzusehen ist. Anders ist es mit der Nicht-Liebe, die dem Bösen zugeordnet wird (Kulik 2005: 334).

Hass als Motiv wird dabei kaum problematisiert.

Perspektivenwechsel auf das Böse

In *Drachenfeuer* macht Chris die Erfahrung, dass die Feinde, die er für böse hielt, nicht böser sind als die Figuren, auf deren Seite er kämpft. Die Feinde kämpfen mit demselben Recht wie er und die Leute auf seiner Seite, sie wollten leben und ihrem Volk neues Land besorgen. Komisch ist, dass Chris, obwohl er dies einsieht, gleichwohl beschließt, den Drachen zu erwecken um den Feind zu vernichten. Des ungeachtet wird meines Erachtens durch die gesamte Geschichte *Drachenfeuer* hindurch sehr deutlich gezeigt, wie Vorurteile über den Feind funktionieren und wie ein Bild vom Feind als das Böse konstruiert wird. Chris merkt

ebenfalls, dass auf seiner Seite, der Seite, die er für gut, als Opfer des Bösen gehalten hat, Untreue, Rache und die Sucht nach Macht vorherrscht. Das Böse – was in *Drachenfeuer* als falsches Handeln umschrieben wird –, bedeutet nicht, so wird mehrmals in diesem Buch thematisiert anhand von den Erfahrungen, die Chris immer wieder macht, Böse-Sein, sondern Böses-Tun, d.h. im Buch den falschen Weg wählen, Gewalt einsetzen. Die bösen/falschen/schlechten Taten, so stellt Chris nach und nach fest, "werden nicht von einem bösen Charakter begangen, sondern von jemandem, der die Wirklichkeit verloren hat, Gewalt als eine Lösung einsetzt, Kommunikation und Hinterfragen abgebrochen hat (vgl. Heuer 2006: 22). Obwohl die Aussagen über das Falsche/Böse und die Behandlung des Falschen/Bösen in *Drachenfeuer* bis zuletzt schwammig bleiben und eine Pointe vermissen lassen, so wird in diesem Buch doch ein interessanter, und für phantastische Kindergeschichten eher seltener Gedanke aufgeworfen, nämlich, dass böse/falsche Taten auf Seiten des Guten falsch bleiben, dass man zwar manchmal nicht anders kann, als das Falsche zu tun, dass man manchmal nur zwischen falschen Wegen entscheiden kann, dadurch wird das Falsche jedoch nicht richtig (siehe dazu auch 0. Versteckter Rassismus?).

Noch einmal aus einer anderen Perspektive betrachtet, kann man behaupten, dass in *Drachenfeuer* nicht nur das Böse/Falsche durch die Geschichte diskutiert wird. Gleichzeitig wird mehrmals die Notwendigkeit gezeigt, Entscheidungen zu treffen, die Chris nicht durch sein Wissen sichern kann, deren Aufforderungen an ihn und seine Verantwortung für die Konsequenzen sich aber nicht einfach ignorieren lassen, weil deren Zurückweisung selbst wieder zu verantworten wäre. Mit Derrida gesprochen:

If I know what I have to do, if I know in advance what has to be done, then there is no responsibility. For the responsible decision to be envisaged or taken, we have to go through pain and aporia, a situation in which I do not know what to do (Derrida 2001: 62).

Chris trifft nach einer Weile im Buch mit jeder Entscheidung nicht nur eine Wahl für die eine und damit gegen die andere Seite, er entscheidet sich immer auch gegen die Position, die er vertreten möchte. Auf Derrida verweisend kann man behaupten, dass ethisches Handeln hier teilweise als Unmögliches möglich entfaltet wird.

In einer Art double bind gefangen, wird verantwortliches Verhalten damit unmöglich, aber erst mit dieser Unmöglichkeit, den divergierenden Ansprüchen gerecht zu werden, erhebt sich die Möglichkeit, d.h. die Notwendigkeit, eine absolute, d.h. auf kein Prinzip, auf keine Regelanwendung zurückführbare Entscheidung treffen zu können. Die „Aufgabe“ des Ethischen muss deshalb in allen drei Strukturmomenten zusammen gedacht werden: als Aufgabe, jedem Anderen gerecht zu werden, jedem zu geben (1), muss sie trotz des damit einhergehenden, unvermeidlichen Scheiterns (2) weiter bestehen bleiben und mit dieser unmöglichen Forderung die (unmögliche) Möglichkeit einer Öffnung hin auf ein anderes bewahren (3), auf eine Gabe oder einen gebenden Gott, ein Geheimnis, das es erlaubt, die Symmetrie einer auf Reziprozität gegründeten Ökonomie zu transzendieren und dem unendlich Anderen gerecht zu werden (Preis 2005: 18-19).

Die Toten, die Chris zu verantworten hat, können als buchstäbliche Wiedergabe aufgefasst werden von dem, was Derrida als *das Geheimnis des gegebenen Todes* bezeichnet. *Der gegebene Tod* ist für Derrida das unvermeidliche Opfer, das man in jedem Augenblick, in jeder Entscheidung für den einen und damit gegen den anderen, zulässt. Man muss dieses Opfer, das jeder Bemühung, dem unabweisbaren Anspruch jedes Einzelnen gerecht zu werden widersteht, zumeist unbewusst, aber auch gegen seinem Willen in jedem Moment in Kauf nehmen. In *Drachenfeuer* spürt Chris, dass er diejenigen, die er opfert um die Seinen zu retten, nicht verantworten kann, genau so und gleichzeitig aber sieht er ein, dass er nicht verantworten kann, die Seinen (z.B. Macha) zu opfern zu Gunsten der Allgemeinheit (aufgefasst als Versammlung unzähliger Singularitäten). Chris muss auch feststellen, dass

[i]n dieser Situation der absoluten Entscheidung, die nicht begründen kann, warum sie gerade diesem Anderen den Vorzug vor allen Anderen gibt, die die Allgemeinheit der Singularität opfert und damit ein Opfer des Ethischen ist, die Forderung nach unendlicher Gerechtigkeit immer wieder aufs neue [entsteht] (Preis 2005: 16-17).

Die Geschichte weist überdies mehrmals daraufhin, dass dieses Moment der Unentscheidbarkeit nicht ausreicht um Chris Handlung als ethisch zu beschreiben. Die Entscheidung selbst und die Folgen müssen dafür miteinbezogen werden.

In dem zweiten Band von *Eragon* wird dieses Wechseln der Perspektiven auf den Feind auch dargestellt. Eingeleitet wird dies im Kapitel "die Natur des Bösen" als Oromis Eragon fragt, ob er meint, dass die Urgals – im Buch beschrieben als schreckliche Bestien, die den Krieg lieben, nur ans Töten denken, Eragon schon viel Leid besorgt haben und die den König der Varden getötet haben - böse sind.

Eragons Knöchel wurden weiß, so fest umschloss er seinen Löffel. "Wenn ich an den Tod denke, sehe ich die Fratze eines Urgals. Es sind Bestien. Was sie getan haben..." Er schüttelte den Kopf, unfähig weiter zu sprechen.

"Eragon, welche Meinung hättest du wohl von einem Volk, wenn du nur seine Krieger auf dem Schlachtfeld, nicht aber seine braven Bauern kennen würdest?" (451)

Am Anfang bekommt man ebenfalls die Idee, dass Oromis versuchen möchte, Eragon dazu zu bringen, sein Bild von dem Feind zu hinterfragen, die Idee des Bösen zu überdenken, viel gebrochener/differenzierter zu sehen. Wie in *Drachenfeuer* wird nach dem Sinn von Wissen über den Feind gefragt:

"Was weißt du überhaupt über die Urgals?"

"Ich kenne ihre Stärken und ihre Schwächen und weiß, wie man sie umbringen kann. Mehr brauche ich nicht zu wissen."

"Aber warum hassen sie die Menschen und bekämpfen sie? was ist mit ihrer Geschichte und ihren Legenden oder ihrer Lebensweise?"

"Spielt das eine Rolle?"

Oromis seufzte. "Vergiss nicht", sagte er gütig, "irgendwann können Feinde zu Verbündeten werden. Das ist der Lauf des Lebens" (452)

Oromis Antwort gibt meiner Meinung nach sehr gut den Tenor des ganzen Buches wieder. Oromis ist es nicht – wie in Drachenfeuer - darum zu tun, deutlich zu machen, dass der Feind sehr oft keine böse Imbrust hat, nicht durch und durch böse ist, Böse keine Eigenschaft ist; Oromis geht es nicht um eine ethische Überlegung, sondern es geht ihm lediglich um Überlegungen aus Kalkül: Wenn die Feinde nützlich werden können für die eigenen Zwecke, darf man kein all zu böses Bild von ihnen haben.

Böse kann demnach weniger böse werden, wenn es von den Guten eingesetzt wird.

Als die Urgals den Varden ihre Hilfe anbieten, nimmt Nasuada, Königin der Varden diese Hilfe ohne Zögern an, obwohl viele ihrer Mitstreitenden dies nicht verstehen können.

Ihr alle vergesst, dass auch ich, genau wie ihr, in Farthen Dur gekämpft habe. Allerdings habe ich auch gesehen, wie unsere Männer ähnliche Gräueltaten verübten. Ich will ja nicht leugnen, dass die Urgals uns Schlimmes angetan haben, aber ich werde keine potenziellen Verbündeten abweisen, solange wir dem Imperium zahlenmäßig derart überlegen sind!" (712)

Auch hier wieder ist der Zweck/das Ziel letztendlich entscheidend, wird der Zweck als Grund der Bewertung genommen. Weder weil die Urgals nicht immer die bösen Absichten hatten, die ihnen unterstellt wurden, noch weil die eigenen Männer ähnliche Gräueltaten ausgeübt haben wie sie, sondern weil sie das Ziel erkämpfen helfen, erscheinen sie Nasuada und Eragon nicht länger als mordlustige Ungeheuer. Auf einmal ist Eragon stolz (!), die Urgals an seiner Seite zu haben. Gleichzeitig droht er ihnen, sich bloß nicht gegen die Varden zu wenden (728).

Im ersten Band von der *Harry Potter* Serie deutet Quirrell, der zu Voldemort übergelaufen ist, an, dass es auf der Seite des Bösen keine Unterscheidung gibt zwischen Gut und Böse.

Ich traf ihn [= Voldemort] bei einer Reise. Damals war ich noch ein einfältiger junger Mann, mit dem Kopf voll lächerlicher Vorstellungen über Gut und Böse. Lord Voldemort hat mir gezeigt, wie falsch ich dachte. Es gibt kein Gut und Böse, es gibt nur Macht, und jene, die zu schwach sind, um nach ihr zu streben... (316)

Auf Seiten Voldemorts tritt ein sozialdarwinistisches System an Stelle von einer Klassifikation in Gut und Böse. Darin wird lediglich zwischen Macht und Nicht-Macht, zwischen Stärke und Schwäche differenziert, wobei Macht und Stärke positiv besetzt sind (vgl. Kulik 2005: 291).

Versteckter Rassismus?

Sowohl in *Eragon* als in *Drachenfeuer* wird der Gedanke zum Ausdruck gebracht, dass es schwieriger ist Kämpfer der eigenen "Sorte/Rasse" zu bekämpfen. In *Eragon* heißt es:

Es fiel Eragon und dadurch auch Saphira jetzt schwerer, gegen Menschen zu kämpfen als damals in Farthen Dur gegen die Urgals. Jedes Mal, wenn er ein schreckensbleiches Gesicht sah oder in den Geist eines Soldat hineinschaute, dachte er: Das könnte ich sein. Doch er und Saphira durften keine Gnade walten lassen. Wenn vor ihr einen Soldaten auftauchte, dann starb er. (737)

Auch Chris macht diese Erfahrung. Als er von einem der Milesier bedroht wird, kann er nichts anders als ihn töten, um sein eigenes Leben zu retten. Chris fühlt sich darüber sehr schuldig.

Er empfand keine Erleichterung, dass er noch am Leben war, und schon gar keinen Triumph, diesen übermächtigen Gegner besiegt zu haben, sondern nur Schrecken und ein entsetzliches Schuldgefühl. (196)

Als er aber feststellt, dass der Milesier ein Mensch ist, nicht ein Monster oder ein Dämon, ist er total zerstört.

Und dann fiel sein Blick auf das Gesicht des Milesiers.

Der Sturz hatte die Schwarze Eisenmaske gelöst, so dass er es zum ersten Mal deutlich sehen konnte.

Es war das Gesicht eines Menschen. Er war ein Mann von vielleicht vierzig Jahren, groß, sehr kräftig und mit sonnenverbrannter, dunkler Haut. Das Haar, das unter dem Helm zum Vorschein gekommen war, war rot wie das Llewellyns und seine weit aufgerissenen, starren Augen waren nicht die eines Dämonen, sondern eines ganz normalen Menschen, der nicht begreifen konnte warum er einen so sinnlosen Tod sterben musste. Kein Ungeheuer. Kein Dämon mit Flammenaugen und einem Raubtiergebiss, sondern ein Mensch.

(...)

Lange, sehr lange saß Chris da, starrte das reglose Gesicht vor sich an und versuchte vergeblich, den Gedanken zu akzeptieren, dass er einen Menschen getötet hatte (196-198).

Seine Mitstreitenden reagieren unterschiedlich auf seine Reaktion. Während Llewellyn versteht, was Chris meint und nachvollziehen kann, dass es Chris schwerer fällt Menschen zu töten, scheint der Tuatha de Danan dieses Denken zu verurteilen:

"Aber er... er war ein Mensch", flüsterte Chris mit tränenerstickter Stimme. "Sie... sie sind Menschen, Llewellyn!" "Natürlich sind sie das, du Narr!", sagte der Tuatha de Danan zornig. "Was hast du denn gedacht? Das sie vier Augen haben und lange Reißzähne und kleine Kinder zum Frühstück fressen?"

(...)

"Sie... sind Menschen, Llewellyn", flüsterte Chris noch einmal

(...)

"Ich weiß", antwortete Llewellyn. "Das ist es ja gerade, was es so schlimm macht"

(196-198)

Später verwirft Chris ebenfalls diese Unterscheidung:

Chris glaubte ihr. Aber irgendwie änderte das nichts. Mochte der Kelpie noch so grausam und böse gewesen sein, er war auch ein lebendes Wesen, das seinen Platz in der Schöpfung gehabt hatte. Und niemand, egal aus welchem Grund, hatte das Recht, ein Leben auszulöschen (S. 255)

Ich halte die Unterscheidung die in Eragon gemacht, und als solche auch stehen gelassen wird, für sehr problematisch. Sie zeugt von wenig Respekt und

Anhang 3

Die Darstellung der Holocaust in der Kinderliteratur

Rosa Weiß⁶⁴⁶ und Erikas Geschichte. Die Geschichte *Rosa Weiß* erzählt, wie Rosa Weiß den Krieg erlebt, ohne ihn wirklich zu verstehen. Zunächst hat der Krieg für sie nur etwas mit bunten Fahnen, fröhlichen Soldaten, winkenden Kindern und vielen Panzern und Lastwagen zu tun. "Man wusste nicht, wohin sie fuhren – irgendwohin auf die andere Seite des Flusses⁶⁴⁷". Erst als sie beobachtet, wie ein kleiner Junge aus einem der Lastwagen fliehen will und wieder eingefangen wird, wird sie neugierig und beschließt, dem Lastwagen hinterherzulaufen. "Vor einem elektrischen Stacheldraht blieb sie stehen. Dahinter standen Kinder, unbeweglich wie Holzpuppen. Rosa Weiß kannte keines von ihnen". Von da ab geht sie jeden Tag, nach der Schule, zum Lager und steckt den Kindern hinter dem Stacheldraht Brot zu.

Die Bilder des Buches nehmen jeweils eine Seite ein. Die Geschichte wird demnach erst einmal über die Bilder vermittelt, wird abgebildet mittels einer gebrochenen ästhetischen Form⁶⁴⁸: Fiktion und Dokumentation werden im Bild zusammengebracht. Die Darstellung weist zum einen eine große Nähe zu Dokumentaraufnahmen aus Konzentrationslagern auf: Die zeichnerische Darstellung ist bis in die kleinsten Einzelheiten sehr präzise. Der Realismus der Fotodokumente wird beibehalten, führt das Leiden im Lager als historische Realität vor Augen. Die Bilder stellen somit den Bezug zum realen Ereignis her.

Wie in einer Bildmontage steht die erdachte Figur Rosa Weiß als Kontrast der Dokumentarebene gegenüber: rote Schleife, blonde Haare, rosafarbener Rock. Symbole (wie z.B. Hakenkreuzfahnen, -Bänder, etc.) werden ebenfalls oft in einem kräftigeren Rot abgebildet, was sie aus dem Bild hervorstechen lässt.

Der Text steht am oberen Rand der Seite, er "überschreibt" die Bilder. In knappen Sätzen, die kaum nähere Erläuterungen geben, wird die Geschichte aus Rosas Perspektive erzählt. Es werden keine Gedanken und Gefühle beschrieben, Situationen, Ereignisse, etc. werden nicht hinterfragt.

⁶⁴⁶ Es dauerte lange bevor der italienische Maler Roberto Innocenti für sein Buch *Rose Blanche*, 1985 erschienen in der Edition 24 Heures (Lausanne), einen Verleger finden konnte. 1986 erschien das Buch im Alibabav-Verlag Frankfurt. *Rosa Weiss* ist eines der ersten Bilderbücher, in denen der Krieg und das Schicksal von Juden als Thematik ausgearbeitet wird. Innocenti durchbrach mit diesem Buch ein Tabu und verursachte damit einen Schock in der Gesellschaft. In den Stellungnahmen, Kritiken und Polemiken, die auf die Herausgabe des Buches folgten, tauchte wiederkehrend die Frage auf, ob das Thema des Holocaust im Medium Bilderbuch überhaupt etwas zu suchen habe und ob man es Kindern zumuten könne.

⁶⁴⁷ Im Buch sind keine Seitenzahlen angebracht.

⁶⁴⁸ Im Folgenden beziehe ich mich auf die Beschreibung und Analyse von Thiele (Thiele 1994), Zindler (Zindler 1999: 52-54) und O' Sullivan (O' Sullivan 2005).

The picture validates what Rose says but it also provides much more information than she can. The contrast is great between the sparse, simple verbal narrative that reflects the young girl's limited perception and the hyper-realistic visual narrative which shows the Nazi flags, the mayor with his Hitler moustache, the cheering of the crowds and, later, scenes of war and destruction, persecution and genocide beyond the cognitive reach of the young narrator-witness (O' Sullivan 2005: 160)

In dem Text werden Wörter wie Krieg, Nationalsozialismus oder Konzentrationslager – um nur einige zu nennen – nicht benutzt. Ein Rezipient, der das Hintergrundwissen um die NS-Zeit nicht hat, versteht durchaus genauso wenig wie die Hauptfigur Rosa Weiß selbst. Das Buch wirft viele Fragen auf, die es nicht beantwortet.

Durch den beschreibenden Text und die detailgenauen Bilder erhält die Geschichte einen beinahe sachlichen Charakter, auf dem die Wirkung des Buches, so kann man mit Zindler (Zindler 1999: 52) behaupten, beruht.

Auf diese Weise hat Innocenti, schreibt Thiele (Thiele 1994: 422), kein authentisches Bild des Faschismus in Deutschland liefern wollen - dies wird ihm von vielen Kritikern vorgehalten -, sondern er hat eine fiktionale Geschichte mit authentischem Hintergrund erzählt.

Rosa kniet diesseits des Zaunes, die Kinder stehen auf der anderen Seite. Das verbindende Element zwischen Fiktion und Dokumentation ist die Geste der Hilfe. Das Bild erzählt einmal die Geschichte eines helfenden Mädchens. Dabei wird es unwichtig, ob es dieses Kind wirklich gab oder ob eine solche Form der Hilfe überhaupt möglich war. Das Bild erzählt auch vom Leiden jüdischer Kinder vor rund einem halben Jahrhundert in Auschwitz, Treblinka oder Theresienstadt. Hier sucht es den historischen Bezug (Thiele 1994: 422-423).

Armbröster-Groh interpretiert die Geste der Hilfe des Mädchens auf ganz andere Weise, und kann als einer der vielen Kritiker verstanden werden, auf die Thiele hinweist:

Indem Innocenti seine Protagonistin täglich das Schulbrot zu den Eingesperrten bringen lässt, stilisiert er Rosa Weiss zu einer Heldin, für die es in dieser Regelmäßigkeit schwerlich ein Vorbild gab. An der Stelle gleitet die Geschichte vorübergehend ins Klischeehafte ab (Armbröster-Groh 1999: 95).

Rosa Weiss hat kein *gutes Ende*. Eine bedrückende Kriegsbilanz steht am Ende der anfänglichen Hochstimmung entgegen: Zurückkehrende Verwundete und Krüppel, fliehende Einwohner, etc. Rosa wird von deutschen Soldaten erschossen. Auslöschung und Vergessen werden als Leerstelle thematisiert anhand eines auf der letzten Seite abgebildeten Stückes Stacheldraht, über dem eine blaue Glockenblume verwelkt. Zindler (Zindler 1999: 53) und Kammler (Kammler 1997: 63) kritisieren dieses Ende. Ihrer Meinung nach lässt das Ende das Schicksal der jüdischen Kinder, um die es eigentlich geht, in den Hintergrund treten.

Hätte Innocenti seine Titelfigur nach der Auflösung des Lagers unversehrt nach Hause gehen lassen, so wären die Fragemöglichkeiten der Kinder sicher andere gewesen (Kammler 1997: 63).

Kammler (Kammler 1997: 62) kritisiert weiter, dass die Frage der Verantwortung in dem Buch weitestgehend umgangen wird und nur eine Person, Bürgermeister Schröder, den Status des einzig Verantwortlichen erhält. Interessant ist es in diesem Kontext, darauf hinzuweisen, dass der deutsche Übersetzer Teuter die Figur des Bürgermeisters eingeführt hat.

Although he can be seen in six of Innocenti's pictures, the unnamed mayor is actually only mentioned twice in the original text, both instances during the episode of the boy's escape and recapture. Bürgermeister Schröder is given a name and an individual identity in Teuter's text; he is mentioned no fewer than seven times and features prominently at the beginning and the end of the narrative (O' Sullivan 2005: 161).

Zindler (Zindler 1999: 53) deutet an, dass die Verantwortung zunächst in Bürgermeister Schröder vereinigt ist, sich anhand des Buches aber dennoch fragen lässt, warum Rosa Weiß ihrer Mutter nichts erzählt, die Leute in der Stadt immer misstrauischer werden, wodurch die Verantwortung nicht nur Bürgermeister Schröder zugeteilt werden kann.

Innocenti hat sich der Herausforderung, den Holocaust im (Bilder)Buch⁶⁴⁹ darzustellen, nach fast 20 Jahren erneut gestellt in dem Bilderbuch *Erikas Geschichte*. Thiele merkt dazu auf:

Heute, so scheint es, sind die mentalen und künstlerischen Spielräume größer geworden und die Blicke auf den Holocaust differenzierter. Die alte Frage, ob eine Geschichte denn wahr sei, ob Erikas Geschichte erdacht ist, bleibt von sekundärer Bedeutung, denn schon die Fragen Erikas enthalten den Schrecken (Thiele 2003).

Erika erzählt ihre Geschichte so, wie es gewesen sein könnte. Sie stellt sich vor, wie das Leben ihrer Familie im Ghetto war. Sie erzählt von ihrer Familie, unsicher und fragend, denn sie weiß nichts von ihnen; sie wurden in ein Konzentrationslager deportiert. In Erikas Geschichte verfolgen wir die Deportation von Erikas Familie, bis der Zug in das Tor von Auschwitz-Birkenau einfährt.

Die Bilder sind vom Inhalt her nicht grausam, sie zeigen fast ausschließlich den Güterzug, in dem Erikas Familie abtransportiert wurde. Das bedrückende der historischen Realität kommt zum Ausdruck durch die farbliche Reduktion – fast alle Bilder sind braungrau – und durch die Zurückhaltung des Dargestellten. Der realistische Stil der Bilder ist, noch einmal anders formuliert, farblich verfremdet. Nur zwei Bilder sind farbig – die Darstellung der Begegnung von der Autorin und Erika, sowie auch das Schlussbild, worin Erika als 10-jähriges Mädchen einem Zug nachschaut –, sie formen die Rahmenerzählung des Buches. Obwohl die bildliche Darstellung in den meisten Rezensionen gelobt wird, gibt es auch Kritiker:

⁶⁴⁹ Obwohl das Buch oft als Bilderbuch eingestuft wird, und es sich an Kindern ab vier Jahre richtet, meine ich, dass der Text inhaltlich so schwierig ist, dass es frühestens für Kinder ab der ersten Klasse zu verstehen ist. Deswegen habe ich dieses Buch als Kinderbuch eingestuft.

Innocentis Illustrationsstil hat von jeher einen starken Zug zu surrealer Verträumtheit. Auch wenn er sich in diesem Buch noch so bemüht, eine dunkle und gesichtslose Welt zu entwerfen, so ist sein Stil doch dahin ausgerichtet, auch diese Welt zu ästhetisieren und geschichtlich unwirklich werden zu lassen (Ehgartner).

Die Geschichte, meint Thiele (Thiele 2003) wird in sehr einfachen Sätzen mit symbolischer Kraft erzählt (Ruth vander Zee hat den Text für das Buch geschrieben). Die Sprache bleibt knapp, vorsichtig und sensibel.

In Erikas Geschichte sieht man Menschen, wie sie auf die Waggonen geschleust werden, mit so vielen zusammengepfercht im Zug stehen, ihre Gesichter aber erkennt man nicht.

Innocenti verweigert den Figuren dieser Erzählung ihre Individualität; er verbarrikadiert den Blick mit Zäunen und Stacheldraht; er schneidet die Köpfe ab, wenn ein letzter Blick in die geöffnete Tür des Viehwaggonen möglich wird (...) (Thiele 2003)

Indem Innocenti keine Gesichter zeigt, so wird von manchen interpretiert, macht er die Erinnerung nicht zum Einzelfall.

In den Armen einer Frau entdeckt der Leser ein Bündel, und merkt, dass dieses Bündel die Erzählerin selbst, Erika, ist. "Und was dann passiert, ist das Einzige, was ich mit Sicherheit weiß... Meine Mutter hat mich aus dem Zug geworfen"⁶⁵⁰. So erfährt man über das Schicksal von Erika: Wie sie gefunden, aufgehoben, gerettet, versorgt wurde und einen Namen –Erika- bekam: "(...) so wurde aus der anonymen Historie Erikas Geschichte" (Thiele 2003).

Das Buch wurde häufig kritisiert bezüglich des Buchcovers. Daraus lässt sich ein ausgestanzter Davidstern lösen, den man in die Hand nehmen und wieder einlegen kann.

Der Davidstern, im Holocaust ein Stigma, wird nun, im veränderten Kontext, zum Sticker, zum Spielobjekt ohne erkennbare Bedeutung. Erikas Geschichte braucht diese Spielidee ganz sicher nicht (Thiele 2003; vgl. Ehgartner).

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema und den beiden Büchern ist – zu meiner Überraschung - auf große Aufmerksamkeit und Erstaunen in meiner Umgebung gestoßen, es folgten viele kontroverse Diskussionen. Es stellte sich unerwarteterweise als schwierig, dennoch sehr interessant heraus, die Bücher als Nicht-Deutsche in deutscher Umgebung zu diskutieren. Überdies taten sich Unterschiede auf in den Beurteilungen, Meinungen und Argumenten zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen. Der Inhalt dieser vielen Diskussionen fließt in die Analyse mit ein.

⁶⁵⁰ In diesem Buch gibt es ebenfalls keine Seitenzahlen.

Exkurs: Reduzierung der Thematik Holocaust

Wie viel Direktheit Kinder vertragen und auf wie viel Direktheit Opfer des Holocaust Recht haben, ist eine sehr ausgiebig diskutierte Frage. Soll man ein Thema vollständig behandeln oder reduzieren zugunsten des jungen Lesers? Noch einmal auf Provoost verwiesen, lautet die Frage: Lügt man Kinder an, wenn man ihnen bestimmte Sachen verschweigt oder spendet man ihnen den Trost, um den Kinder bitten? In der Literatur über den Holocaust lassen sich, wie eben schon angedeutet wurde, zu dieser Frage verschiedene Positionen finden, wobei die Vertreter des einen Äußersten eine vollständige Vermittlung für notwendig, unausweichlich und angemessen halten.

Eine Bemerkung der Jugendbuchforscherin Zohar Shavit aus Israel fällt mir ein: "Wir haben als Kinder über den Holocaust alles gehört und konnten damit leben. Man kann immer mit der Wahrheit leben. Nur lügen ist auf lange Sicht schwierig. Ich denke, dass viele Generationsprobleme in Deutschland von den üblichen Lügen stammen"(Weber 1989: 42)

Die Vertreter des andern Endes plädieren für eine ausschnittsweise Behandlung, leider oft, ohne dabei das Recht der Opfer auf eine vollständige Geschichte in Betracht zu ziehen (Heyl 1998: 120).

Die Schüler sollten weder intellektuell noch psychisch überfordert werden. Zuallererst ist es wichtig, dass Kind da abzuholen, wo es steht. Es müssen Wege gefunden werden, der Begriffs- und Empfindungswelt des Kindes zu entsprechen. Eine kindgerechte Auseinandersetzung, kann dabei nicht vorrangig auf historische Angemessenheit ausgerichtet sein (Leinweber 1998: 85).

Es kann meines Erachtens auf keinen Fall darum gehen, ein Kind von Anfang an mit detaillierten Aspekten verschiedener Gräueltaten zu konfrontieren. Man sollte die Kinder nicht schockieren, wie es lange Jahre schon gemacht wurde⁶⁵¹. Man darf, wie es Heyl betont, die Grausamkeiten keiner *pädagogischen Choreographie* unterwerfen um Gefühle abzurufen (Heyl 1999). Denn dies kann einerseits zu reservierten Haltungen oder Ablehnung, oder zu einer Verrohung führen. Andererseits wird man auf diese Weise weder den Kindern noch dem Thema gerecht. Wie Badmor, Beck, Dagan und Dahrendorf (Badmor 1998, Beck 1998, Dagan 1998, Dahrendorf 1999b) anmerken, soll man sich durchaus Zeit nehmen, nicht alles auf einmal erzählen und mitteilen wollen, weil es zum einen nicht ausreicht, das Thema nur einmal anzuschneiden, zum andern die "Wahrheit", mit Dahrendorfs Worten, "durchaus ein Nach-und-Nach, ein Vorgehen Schritt für Schritt" verträgt (Dahrendorf 1999b). Weiter ist es

⁶⁵¹ Z.B. indem man auf die Wirkung der Bilder der Leichenberge setzte, etc.

wichtig, so diese Autoren, auf das Verhalten der Kinder beim Lesen oder Vorlesen genau zu schauen und ihre Fragen sehr ernst zu nehmen.

Am besten geben wir nicht mehr Informationen weiter, als erfragt wurden, und unsere Antworten bedürfen der Klarheit und der Verständlichkeit, so direkt und ehrlich wie möglich (Dagan 1998: 48-49).

Die ganze geschichtliche Wahrheit – soweit man davon überhaupt sprechen kann – lässt sich in einem Kinderbuch allein auch gar nicht vermitteln. Keine Literatur kann Geschichte darstellen, wie sie wirklich war. Das sieht auch Shavit ein (Shavit 1988); dennoch fordert sie, dass ein literarästhetischer Text ein Verhältnis zur Geschichte und somit zur Realität aufweist. Dabei ist es, Shavits Meinung nach, nicht wichtig, ob ein beschriebenes Ereignis tatsächlich stattgefunden hat, sondern wichtig ist, dass es hätte stattfinden können. Für Shavit muss dieses Ereignis dazu als repräsentatives Ereignis für die Geschichte dienen können (siehe auch Diskussionspunkt Betonung von positiven Elementen in der Geschichte).

Exkurs: Positive Elemente in einer Geschichte über den Holocaust?

Ob Kinder positive Elemente in einer Erzählung brauchen, ist umstritten. Jeder Text ist eine Auswahl aus unzähligen Ereignissen. Jeder Autor sucht sich welche aus und arbeitet sie in einer Geschichte aus. Shavit ist der Meinung, dass die ausgewählten Ereignisse die Realität glaubwürdig darstellen sollen, dass das Ereignis typisch für die Geschichte sein soll. Wenn nun in der Kinderliteratur immer nur Ereignisse dargestellt werden, die zwar auf Tatsachen beruhen, aber relativ untypisch waren (z.B. Deutsche, die Juden helfen, etc.), zielt die deutsche Literatur auf Vergessen, kreiert sie ein Wunschbild von der deutschen Geschichte, die es so nicht gab. Demgegenüber interpretiert Dahrendorf diese Darstellungen u.a. als *literarische Wiedergutmachungen*, Versuche, Rücksicht auf die jungen Leser zu nehmen, etc. (Dahrendorf 1999a). Sie plädiert dafür, der Gesamtheit der Texte nicht den Vorwurf der Camouflage zu machen. Für beide Positionen lassen sich gute Argumente finden, die Diskussion ist noch im vollen Gange. Problematisch finde ich das Eintreten bestimmter Autoren, nicht nur dafür, die Schrecken zu mildern (wie es – wie vorhin angeschnitten – Autoren tun), sondern dafür, in den Büchern über den Holocaust vor allem das Optimistische, Tröstende und Hoffnungsvolle zu betonen.

Wir sollten also im Unterricht den positiven Kern hervorheben (...). Deshalb sollte man länger und ausführlicher bei helfenden, tröstenden Situationen verweilen (Gillis-Carlebach 1998: 90).

Problematisch ist diese Forderung, meines Erachtens auf dreifacher Weise, und zwar aus pädagogischer, aus literarästhetischer und aus, was ich hier moralischer Sicht, nennen

möchte. Rohrbach, Armbröster-Groh, Fege und Matthey belegen, dass Kinder dem Thema Holocaust offen begegnen können und nicht notwendigerweise überfordert sind. Sie berichten alle von positiven Erfahrungen die sie in ihren Projekten mit Grundschulkindern über den Holocaust machten (Rohrbach 1996, Armbröster-Groh 1999, Fege und Matthey 1999). Beck und Kestenberg (Beck 1998, Kestenberg 1998) merken dazu an, dass die Befürchtungen, die Kinder zu überfordern, gerechtfertigt seien, dennoch oft eher ihren Grund finden in den Tabus in der Erwachsenenwelt als in den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder; ein Argument, das auch Provoost (Provoost) in ihre Argumentation mit einbezieht. Obwohl das Lesen über Holocaustopfer für Kinder problematisch sein kann, weil sie z.B. dadurch mit dem gewaltsamen Tod diesen Menschen konfrontiert werden, sind Kinder durchaus in der Lage, mit dem Thema Tod umzugehen. Kinder sind zwar traurig, wenn sie vom Tod Anne Frank oder Rosa Weiß erfahren, aber Trauer muss als Teil menschlichen Lebens akzeptiert werden und ihren Platz neben anderen Gefühlen zugestanden bekommen (Zindler 1999: 44).

Das Positive in Geschichten über den Holocaust zu betonen, ist letztlich auch wegen des Themas selbst problematisch. (Siehe dazu nächstes Unterkapitel 5.2.1.5. Wird diese "kindgerechte" Darstellung dem Thema gerecht?). Wollen wir dem Thema gerecht werden, so scheint es unangebracht zu sein, (fast) nur die positive Seite zu beleuchten.

Anhang 4

Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsfach

Bezeichnung, Rechtsgrundlagen und Verhältnis des Faches Ethik zum Religionsunterricht

	Bezeichnung	Rechtsgrundlage	Alternativ / Ersatzfach
Baden-Württemberg	Ethik (ordentl. Lehrfach)	§ 100a SchulG	Ersatz
Bayern	Ethik	Art. 137 II Verf Art. 47 I SchulG	Ersatz
Berlin	Schulversuch Ethik / Philosophie	-	(Wahlfach)
Brandenburg	LER	§ 11 SchulG	(Pflichtfach)
Bremen	(in Planung)	§ 7 II SchulG	
Hamburg	Ethik / Philosophie	§ 7 IV SchulG	Alternativ
Hessen	Ethik	§ 8 IV SchulG	Ersatz
Mecklenburg-Vorpommern	Philosophieren mit Kindern / Philosophie	§ 7 II SchulG	Ersatz / Alternativ
Niedersachsen	Werte und Normen (ordentl. Lehrfach)	§ 128 I SchulG	Ersatz
Nordrhein-Westfalen	Philosophie (Sek II) Schulversuch Prakt. Philosophie	§ 9 1 APO RdErl.	Ersatz Ersatz
Rheinland Pfalz	Ethik	Art. 35 II Verf, § 38 IV ÜSO	Ersatz
Saarland	Allgemeine Ethik	§ 15 1 SchOG	Ersatz
Sachsen	Ethik (ordentl. Lehrfach)	Art. 105 I Verf, §§ 19, 20 SchulG	Ersatz/ Alternativ
Sachsen-Anhalt	Ethik (ordentl. Lehrfach)	Art. 27 III Verf, §§ 19, 21 SchulG	Alternativ
Schleswig-Holstein	Philosophie	§ 6 III SchulG	Ersatz/ Alternativ
Thüringen	Ethik (ordentl. Lehrfach)	Art. 25 I Verf, § 46 I SchulG	Ersatz / Alternativ

Stehen in der Spalte Alternativ/Ersatzfach zwei Angaben, so bezieht sich die erste auf die konfessionsangehörigen, die zweite auf die konfessionsfremden Schüler

Aus: Claudia Erwin a.o.O

Verfügbar über: Landesverband Ethik e.V. Baden-Württemberg <http://www.fv-ethik.de/laender/bw/index.html>, Synopse "Wertefächer" in allen Bundesländern, (Zugriff: 03.09.2004); siehe auch Brüning 2003

Anhang 5

Auswertung der Fragebögen

In Anlehnung an die Ergebnisse der Studie Erfurt (Noack 2002, Plath 2002, Radisch 2002, Richter 2002, Richter und Plath 2002) wurde ein kleiner Fragebogen entwickelt um die Kinder und Gruppen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, zu beschreiben. Die Erhebung wurde mit den Kindern durch ca. 40-minütige Gruppenbefragungen durchgeführt. Die Fragen wurden laut vorgelesen und die Antwortmöglichkeiten erklärt. Die Kinder füllten dann für sich und anonym den Fragebogen aus. Gerade bei Kindern ist jedoch davon auszugehen, dass sich das Antwortverhalten sehr stark von vermuteten Erwartungen beeinflusst wird, die Ergebnisse sind deshalb mit der gebotenen Vorsicht zu werten.

An der Befragung nahmen 37 Mädchen und 26 Jungen aus den Klassen 2 bis 4 teil. Tabelle 3 gibt die Gruppengrößen und ihre Zusammensetzung wider.

Klasse	Gruppe	Mädchen	Jungen	Gesamt
2	A	7	5	12
	B	8	4	12
	Gesamt	15	9	24
3	A	7	4	11
	B	4	5	9
	Gesamt	11	9	20
4	A	5	4	5
	B	6	4	10
	Gesamt	11	8	19
Gesamt		37	26	63

Tabelle 3: Zusammensetzung der Gruppen

Häufigkeit des Lesens

In dem Fragebogen wurden die Kinder zu ihrem Leseverhalten befragt (Tabelle 4).

Fast die Hälfte der Kinder gibt an, jeden Tag zu lesen. Dabei gibt es keinen bedeutenden Unterschied zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen den Klassen. Nur 11 Kinder geben an, nur ein paar Mal im Monat oder noch weniger zu lesen

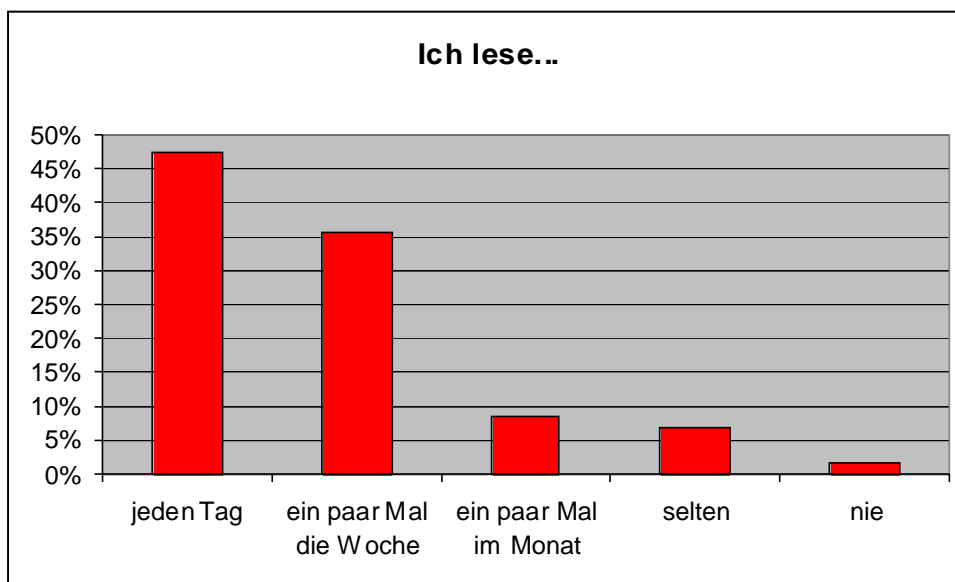


Tabelle 4: Leseverhalten

Zur Bedeutsamkeit von Lesen

Die Kinder wurden außerdem gebeten, für eine Reihe von Freizeitbeschäftigungen anzugeben, ob sie diese gerne tun oder nicht. Abbildung 5 stellt die Ergebnisse dar.

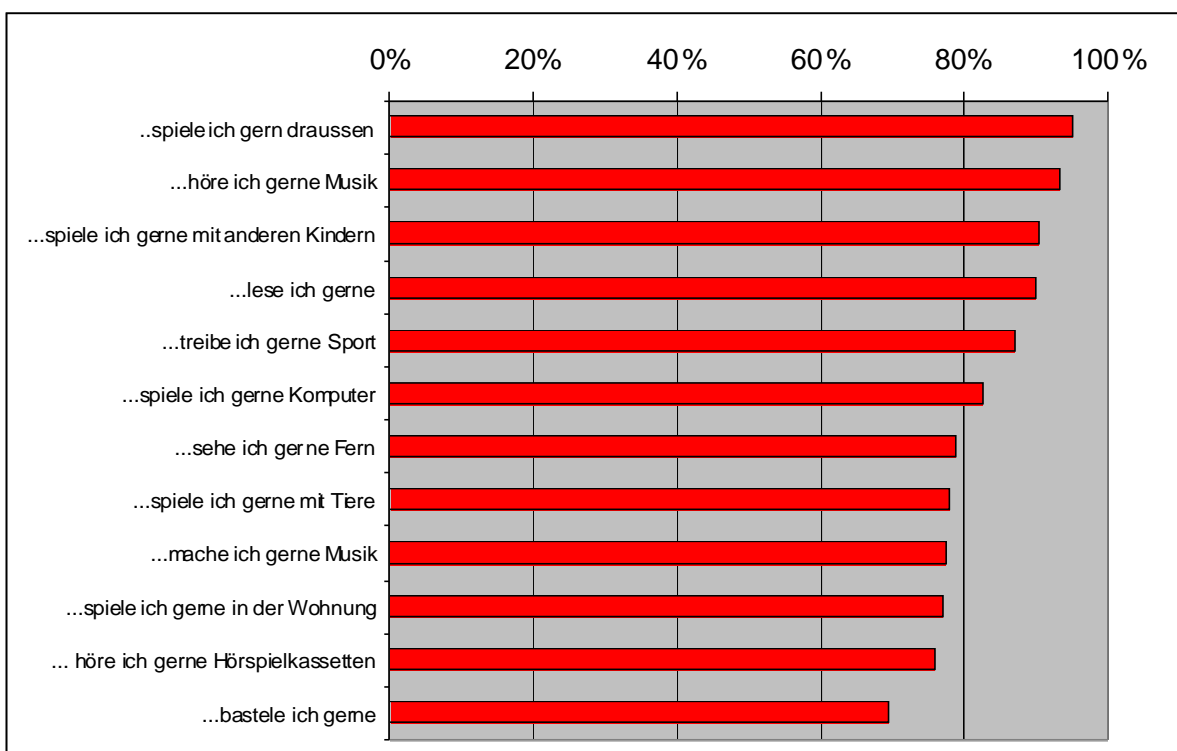


Tabelle 5: Freizeitverhalten

90 Prozent der Kinder stimmen zu, gerne zu lesen; das sind 11 Prozent mehr als die Zustimmung fürs Fernsehen. Dies überrascht, da seit langem überall beklagt wird, dass die Leselust der Kinder abnimmt angesichts der sprunghaften Entwicklung anderer medialer Möglichkeiten.

Die Auswertung ergibt, dass Mädchen öfter angeben gerne zu Lesen, gerne mit anderen Kindern zu spielen und gerne zu basteln (Chi-Quadrat Test, $p < .05$). Bezüglich der Klassenstufe treten keine bedeutenden Unterschiede auf.

Einstellung zum Lesen

Die Einstellungen der Kinder zum Lesen wurden mittels semantischer Differentiale erfasst. Tabelle 6 gibt die Ergebnisse wieder.

Ich finde Lesen...			
	Geschlecht		
	Mädchen	Junge	Gesamt
einfach	100	91,7	96,6
spannend	97,1	80	90
entspannend	97,1	75	88,1
nützlich	94,1	80	88,1
super	94,3	69,2	83,6
interessant	91,4	60,9	79,3

Tabelle 6: Einstellung zum Lesen (in Prozent)

Tendenziell zeichnet es sich ab, dass Mädchen eine positivere Einstellung zum Lesen haben als Jungen. Keine bedeutenden Unterschiede sind zwischen den Klassen festzustellen.

Dass insgesamt 96,6 Prozent der Kinder angeben, Lesen einfach zu finden erstaunt; denn während den gemeinsamen Stunden mit den Kindern habe ich das Öfteren festgestellt, dass viele Kinder – nicht nur in der zweiten Klasse – Schwierigkeiten beim Lesen hatten und es zwischen den Kindern große Unterschiede bezüglich der Lesefertigkeiten und -fähigkeiten gibt.

Vorlesen

Wie Tabelle 7 zeigt, bekommt weniger als die Hälfte der Kinder mehrmals in der Woche vorgelesen. Fast 40 Prozent der Kinder geben an, dass ihnen seltener als ein paar Mal im Monat vorgelesen wird. Dabei können für die untersuchten Kinder keine geschlechterspezifischen oder altersspezifischen (Klassen) Unterschiede festgestellt werden.

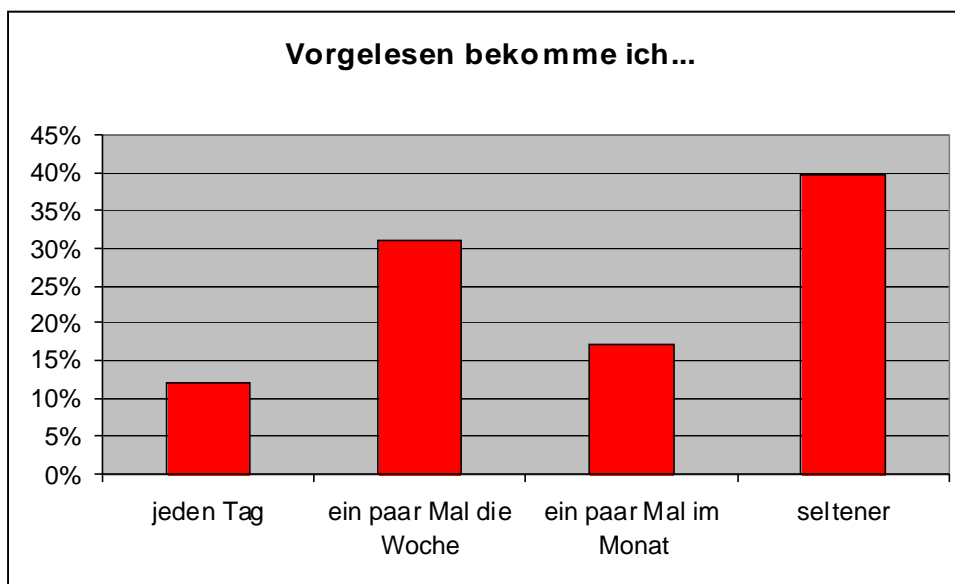


Tabelle 7: Vorlesen

Genrevorlieben der Kinder

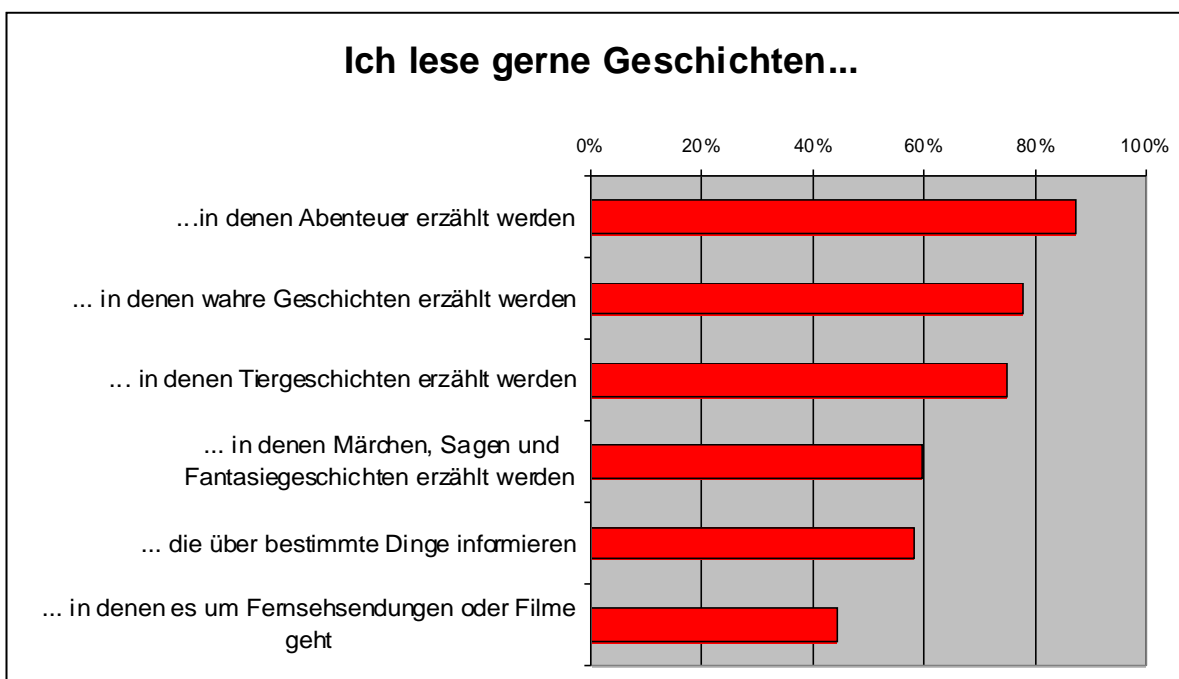


Tabelle 8: Genrevorlieben

Die Kinder dieser Untersuchung stimmen am meisten zu, gerne Geschichten zu lesen, in den Abenteuer erzählt werden. Dass fast 80 Prozent der Kinder angibt, gerne wahre Geschichten zu lesen, verwundert; aus der Studie Erfurt geht nämlich eine geringe Präferenz der "wahren Geschichten" im Lesespektrum der Kinder hervor (Richter 2002: 38).

Aus den Fragebögen kann abgeleitet werden, dass Mädchen tendenziell öfter angeben, gerne Sagen, Märchen und Fantasiegeschichten sowie Tiergeschichten zu lesen als Jungen (Chi-

Quadrat Test, $p < .05$). Je höher die Klassenstufe, desto eher lesen die Kinder informierende Texte.

Gespräche über das Gelesene

Die Kinder wurden gefragt, ob sie sich wünschen mit anderen über Bücher zu sprechen. In einer offenen Frage konnten sie zudem angeben, mit welcher Person sie am liebsten sprechen würden. Tabelle 9 stellt die Antworten der Kinder dar.

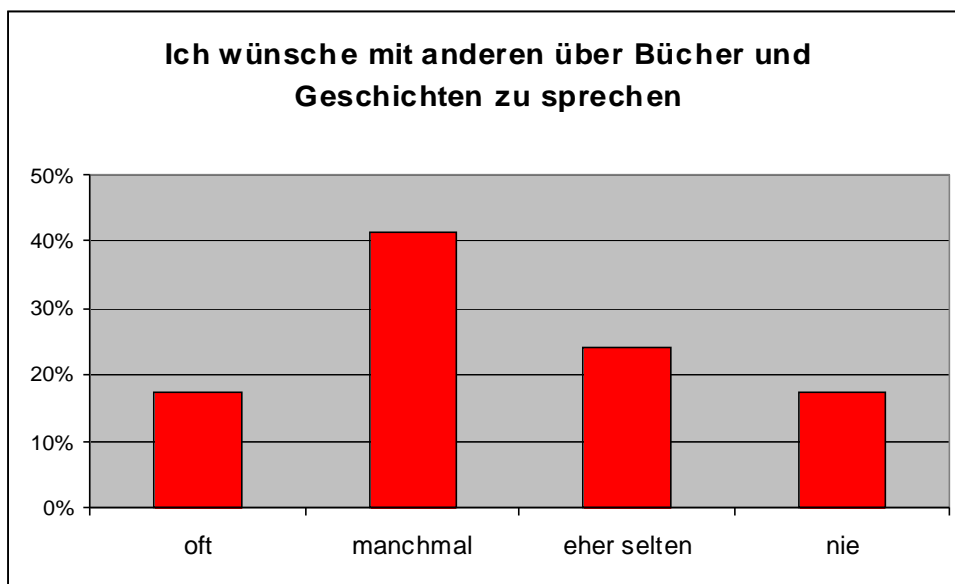


Tabelle 9: Wunsch, über das Gelesene zu sprechen

Es kann festgestellt werden, dass in der untersuchten Gruppe der Wunsch, sich über Bücher und Geschichten zu unterhalten, häufig ist: 60 Prozent der Kinder stimmten dieser Frage zu. Der Wunsch nach Kommunikation ist am stärksten in Bezug auf die Freunde ausgeprägt (39 Nennungen). Aber auch die Mutter ist von den Kindern mit 19 Nennungen eine gewünschte Gesprächspartnerin (Väter bekommen dagegen nur fünf Nennungen). Lehrerinnen wurden in der offenen Frage nicht genannt.

	Geschlecht		2	Klasse		Gesamt
	Mädchen	Junge		3	4	
oft	24,3	7,7	29,2	5,0	15,8	17,5
manchmal	29,7	57,7	45,8	25,0	52,6	41,3
eher selten	24,3	23,1	12,5	30,0	31,6	23,8
nie	21,6	11,5	12,5	40,0	0,0	17,5

Tabelle 10: Wunsch, über das Gelesene zu sprechen (in Prozent)

Fast ein Viertel der Mädchen gibt an sich oft zu wünschen über das Gelesene zu reden. Mehr als die Hälfte der Junge stimmt zu sich mindestens ab und zu über die gelesenen Bücher unterhalten zu wollen, das sind zehn Prozent mehr als den Mädchen. Der Wunsch über das Gelesene zu sprechen besteht am stärksten bei der zweiten Klasse, er ist am geringsten in der dritten Klasse.

Anhang 6

Projekt Philosophieren mit Kindern über Kinderliteratur

KW 38	Klasse 3A A	Mi 15.09.04	Stunde 1	Kennen lernen
	Klasse 3A B	Mi 15.09.04	Stunde 1	Kennen lernen
	Klasse 2A A	Do 16.09.04	Stunde 1	Kennen lernen
	Klasse 2A B	Do 16.09.04	Stunde 1	Kennen lernen
	Klasse 4A A	Fällt aus		
	Klasse 4A B	Fällt aus		
KW 39	Klasse 3A A	Mi 22.09.04	Stunde 2	Regel aufstellen
	Klasse 3A B	Mi 22.09.04	Stunde 2	Regel aufstellen
	Klasse 2A A	Do 23.09.04	Stunde 2	Fragebogen
	Klasse 2A B	Do 23.09.04	Stunde 2	Fragebogen
	Klasse 4A A	Do 23.09.04	Stunde 1	Fragebogen
	Klasse 4A B	Do 23.09.04	Stunde 1	Fragebogen
KW 40	Klasse 3A A+B	Di 27.09.04	Extra Stunde	Fragebogen
	Klasse 3A A	Mi 28.09.04	Stunde 3	Was ist ein Kind
	Klasse 3A B	Mi 28.09.04	Stunde 3	Was ist ein Kind
	Klasse 2A A	Do 29.09.04	Stunde 3	Was ist ein Kind
	Klasse 2A B	Do 29.09.04	Stunde 3	Was ist ein Kind
	Klasse 4A A	Do 29.09.04	Stunde 2	Was ist ein Kind
	Klasse 4A B	Do 29.09.04	Stunde 2	Was ist ein Kind
KW 41	Klasse 3A A	Mi 06.10.04	Stunde 4	Ole S.3-20
	Klasse 3A B	Mi 06.10.04	Stunde 4	Ole S.3-20
	Klasse 2A A	Mi 06.10.04	Stunde 4	Ole S.3-20
	Klasse 2A B	Mi 06.10.04	Stunde 4	Ole S.3-20
	Klasse 4A A	Mi 06.10.04	Stunde 3	Ole S.3-20
	Klasse 4A B	Mi 06.10.04	Stunde 3	Ole S.3-20
KW 42	Klasse 3A A	Mi 13.10.04	Stunde 5	Ole S. 21-41 Lesetagebuch
	Klasse 3A B	Mi 13.10.04	Stunde 5	Ole S. 21-41 Lesetagebuch
	Klasse 2A A	Fällt aus		
	Klasse 2A B	Fällt aus		
	Klasse 4A A	Do 14.10.04	Stunde 4	Ole S. 21-41 Lesetagebuch
	Klasse 4A B	Do 14.10.04	Stunde 4	Ole S. 21-41 Lesetagebuch
Herbstferien				

KW 45	Klasse 3A A	Mi 03.11.04	Stunde 6	Franz-Hut
	Klasse 3A B	Mi 03.11.04	Stunde 6	Ole S. 41-Ende
	Klasse 2A A	Do 04.11.04	Stunde 5	Ole S. 21-41
	Klasse 2A B	Do 04.11.04	Stunde 5	Ole S. 21-41
	Klasse 4A A	Fällt aus		
	Klasse 4A B	Fällt aus		
KW 46	Klasse 3A A	Mi 10.11.04	Stunde 7	Pfeifen S. 1-13
	Klasse 3A B	Mi 10.11.04	Stunde 7	Pfeifen S. 1-13
	Klasse 2A A	Do 11.11.04	Stunde 6	Ole S. 41-Ende
	Klasse 2A B	Do 11.11.04	Stunde 6	Ole S. 41-Ende
	Klasse 4A A	Do 11.11.04	Stunde 5	Ole S. 41-Ende
	Klasse 4A B	Do 11.11.04	Stunde 5	Ole S. 41-Ende
KW 47	Klasse 3A A	Mi 17.11.04	Fällt aus	
	Klasse 3A B	Mi 17.11.04	Fällt aus	
	Klasse 3A B	Do 18.11.04	Stunde 7	Franz-Hut
	Klasse 2A A	Do 18.11.04	Stunde 7	Franz-Hut
	Klasse 2A B	Do 18.11.04	Stunde 6	Spürnase-lesen
	Klasse 4A A	Do 18.11.04	Stunde 6	Spürnase-lesen
KW 48	Klasse 3A A	Mi 24.11.04	Stunde 8	Pfeifen S. 13-21
	Klasse 3A B	Mi 24.11.04	Stunde 8	Pfeifen S. 13-21
	Klasse 2A A	Do 25.11.04	Stunde 8	Olchis S. 5-16
	Klasse 2A B	Do 25.11.04	Stunde 8	Olchis S. 5-16
	Klasse 4A A	Do 25.11.04	Stunde 7	Spürnase-lesen
	Klasse 4A B	Do 25.11.04	Stunde 7	Spürnase-lesen
KW 49	Klasse 3A A	Mi 01.12.04	Stunde 9	Pfeifen 22-ende
	Klasse 3A B	Mi 01.12.04	Stunde 9	Pfeifen S. 22-33
	Klasse 2A A	Do 02.12.04	Stunde 9	Olchis S. 16-25
	Klasse 2A B	Do 02.12.04	Stunde 9	Olchis S. 16-41
	Klasse 4A A	Do 02.12.04	Stunde 8	Spürnase-erzähl
	Klasse 4A B	Do 02.12.04	Stunde 8	Spürnase-erzähl
KW 50	Klasse 3A A	Mi 08.12.04	Stunde 10	Pfeifen erzählen
	Klasse 3A B	Mi 08.12.04	Stunde 10	Pfeifen 33-ende
	Klasse 2A A	Do 09.12.04	Stunde 10	Olchis S. 25-41
	Klasse 2A B	Do 09.12.04	Stunde 10	Olchis 41-ende
	Klasse 4A A	Do 09.12.04	Stunde 9	Spürnase-erzähl
	Klasse 4A B	Do 09.12.04	Stunde 9	Spürnase-erzähl
KW 51	Klasse 3A A	Mi 15.12.04	Stunde 11	Video gucken
	Klasse 3A B	Mi 15.12.04	Stunde 11	Video gucken
	Klasse 2A A	Do 16.12.04	Stunde 11	Video gucken
	Klasse 2A B	Do 16.12.04	Stunde 11	Video gucken
	Klasse 4A A	Do 16.12.04	Stunde 10	Video gucken
	Klasse 4A B	Do 16.12.04	Stunde 10	Video gucken

Weihnachtsferien				
KW 2	Klasse 3A A	Mi 12.01.05	Stunde 12	Schaf S. 4-35
	Klasse 3A B	Mi 12.01.05	Stunde 12	Schaf S. 4-25
	Klasse 2A A	Do 13.01.05	Stunde 12	Schaf S. 4-35
	Klasse 2A B	Do 13.01.05	Stunde 12	Schaf S. 4-35
	Klasse 4A A	Do 13.01.05	Stunde 11	Doktor Deter lesen
	Klasse 4A B	Do 13.01.05	Stunde 11	Doktor Deter lesen
KW 3	Klasse 1A A	Di 18.01.05	Stunde 1	Kennenlernen
	Klasse 1A B	Di 18.01.05	Stunde 1	Kennenlernen
	Klasse 3A A	Mi 18.01.05	Stunde 13	Schaf S.35-52
	Klasse 3A B	Mi 18.01.05	Stunde 13	Schaf S. 25-52
	Klasse 2A A	Do 18.01.05	Stunde 13	Schaf S. 35-ende
	Klasse 2A B	Do 18.01.05	Stunde 13	Schaf S. 35-56
	Klasse 4A A	Do 18.01.05	Stunde 12	Doktor Deter lesen
	Klasse 4A B	Do 18.01.05	Stunde 12	Doktor Deter lesen
KW 4	Klasse 1A A	Di 25.01.05	Stunde 2	Fragenbogen
	Klasse 1A B	Di 25.01.05	Stunde 2	Fragenbogen
	Klasse 3A A	Mi 26.01.05	Stunde 14	Schaf S.52-ende
	Klasse 3A B	Mi 26.01.05	Stunde 14	Schaf S.52-ende
	Klasse 2A A	Do 27.01.05	Stunde 14	Schaf Besprech+zeichn
	Klasse 2A B	Do 27.01.05	Stunde 14	Schaf lesen+bespr,zeic
	Klasse 4A A	Do 27.01.05	Stunde 13	Dr Deter besprechen
	Klasse 4A B	Do 27.01.05	Stunde 13	Dr Deter besprechen
KW 5	Klasse 1A A	Di 01.02.05	Stunde 3	Tom-Tiger bis S. 20
	Klasse 1A B	Di 01.02.05	Stunde 3	Tom-Tiger bis Ende
	Klasse 3A A	Mi 02.02.05	Stunde 15	Elias-OmaEi lesen
	Klasse 3A B	Mi 02.02.05	Stunde 15	Elias-OmaEi lesen
	Klasse 2A A	Do 03.02.05	Stunde 15	Pfeifen hören bis S. 13
	Klasse 2A B	Do 03.02.05	Stunde 15	Pfeifen hören bis S. 17
	Klasse 4A A	Do 03.02.05	Stunde 14	Hodder besprechen
	Klasse 4A B	Do 03.02.05	Stunde 14	Hodder besprechen
KW 6	Klasse 1A A	Di 08.02.05	Fällt aus	
	Klasse 1A B	Di 08.02.05	Fällt aus	
	Klasse 3A A	Mi 09.02.05	Stunde 16	Elias-OmaEi erzählen
	Klasse 3A B	Mi 09.02.05	Stunde 16	Elias-OmaEi erzählen
	Klasse 2A A	Do 10.02.05	Stunde 16	Pfeifen hören bis 23
	Klasse 2A B	Do 10.02.05	Stunde 16	Pfeifen hören bis 26
	Klasse 4A A	Do 10.02.05	Stunde 15	Hodderfilm gucken
	Klasse 4A B	Do 10.02.05	Stunde 15	Hodderfilm gucken
KW 7	Klasse 1A A	Di 15.02.05	Fällt aus	
	Klasse 1A B	Di 15.02.05	Fällt aus	
	Klasse 3A A	Mi 16.02.05	Stunde 17	Elias-OmaEi bespreche
	Klasse 3A B	Mi 16.02.05	Stunde 17	Elias-OmaEi bespreche

	Klasse 2A A	Do 17.02.05	Stunde 17	Pfeifen hören bis
	Klasse 2A B	Do 17.02.05	Stunde 17	Pfeifen hören bis
	Klasse 4A A	Do 17.02.05	Stunde 16	Geschichte schreiben
	Klasse 4A B	Do 17.02.05	Stunde 16	Geschichte schreiben
KW 8	Klasse 1A A	Di 22.02.05	Stunde 4	Schaf bis S. 27
	Klasse 1A B	Di 22.02.05	Stunde 4	Schaf bis S. 29
	Klasse 3A A	Mi 23.02.05	Stunde 18	Tagebücher
	Klasse 3A B	Mi 23.02.05	Stunde 18	Tagebücher
	Klasse 2A A	Do 24.02.05	Stunde 18	Pfeifen bis Ende +bespr
	Klasse 2A B	Do 24.02.05	Stunde 18	Pfeifen bis Ende +bespr
	Klasse 4A A	Do 24.02.05	Stunde 17	Technik
	Klasse 4A B	Do 24.02.05	Stunde 17	Technik
KW 9	Klasse 1A A	Di 01.03.05	Stunde 5	Schaf bis S. 46
	Klasse 1A B	Di 01.03.05	Stunde 5	Schaf bis S. 60
	Klasse 3A A	Mi 02.03.05	Stunde 19	Die 5 Freunde-hören
	Klasse 3A B	Mi 02.03.05	Stunde 19	Die 5 Freunde-hören
	Klasse 2A A	Do 03.03.05	Fällt aus	
	Klasse 2A B	Do 03.03.05	Fällt aus	
	Klasse 4A A	Do 03.03.05	Fällt aus	
	Klasse 4A B	Do 03.03.05	Fällt aus	
KW 10	Klasse 1A A	Di 08.03.05	Stunde 6	Schaf bis Ende
	Klasse 1A B	Di 08.03.05	Stunde 6	Schaf bis Ende
	Klasse 3A A	Mi 09.03.05	Stunde 20	Die 5 Freunde-hören
	Klasse 3A B	Mi 09.03.05	Stunde 20	Die 5 Freunde-hören
	Klasse 2A A	Do 10.03.05	Fällt aus	
	Klasse 2A B	Do 10.03.05	Fällt aus	
	Klasse 4A A	Do 10.03.05	Fällt aus	
	Klasse 4A B	Do 10.03.05	Fällt aus	
KW 11	Klasse 1A A	Di 15.03.05	Fällt aus	Projektwoche
	Klasse 1A B	Di 15.03.05	Fällt aus	
	Klasse 3A A	Mi 16.03.05	Fällt aus	
	Klasse 3A B	Mi 16.03.05	Fällt aus	
	Klasse 2A A	Do 17.03.05	Fällt aus	
	Klasse 2A B	Do 17.03.05	Fällt aus	
	Klasse 4A A	Do 17.03.05	Fällt aus	
	Klasse 4A B	Do 17.03.05	Fällt aus	
KW 12	Klasse 1A A	Di 22.03.05	Stunde 7	Was ist ein Kind
	Klasse 1A B	Di 22.03.05	Stunde 7	Was ist ein Kind
	Klasse 3A A	Mi 23.03.05	Stunde 21	Besprechen Stunden
	Klasse 3A B	Mi 23.03.05	Stunde 21	Besprechen Stunden
	Klasse 2A A	Do 24.03.05	Fällt aus	
	Klasse 2A B	Do 24.03.05	Fällt aus	
	Klasse 4A A	Do 24.03.05	Fällt aus	
	Klasse 4A B	Do 24.03.05	Fällt aus	

Osterferien				
KW 15	Klasse 1A A	Di 12.04.05	Stunde 8	Pfeifen, bis S. 14
	Klasse 1A B	Di 12.04.05	Stunde 8	Pfeifen, bis S. 14
	Klasse 2A A	Do 14.04.05	Stunde 19	Besprechen Stunden
	Klasse 2A B	Do 14.04.05	Stunde 19	Besprechen Stunden
	Klasse 4A A	Do 14.04.05	Stunde 18	Die 5 Freunde-hören
	Klasse 4A B	Do 14.04.05	Stunde 18	Die 5 Freunde-hören
KW 16	Klasse 1A A	Di 19.04.05	Stunde 9	Pfeifen, bis S. 29
	Klasse 1A B	Di 19.04.05	Stunde 9	Pfeifen, bis S. 25
	Klasse 4A A	Do 21.04.05	Stunde 19	Die 5 Freunde-bespr.
	Klasse 4A B	Do 21.04.05	Stunde 19	Die 5 Freunde-bespr.
KW 17	Klasse 1A A	Di 26.04.05	Stunde 10	Pfeifen, bis Ende
	Klasse 1A B	Di 26.04.05	Stunde 10	Pfeifen, bis Ende
	Klasse 4A A	Do 28.04.05	Stunde 20	Besprechen Stunden
	Klasse 4A B	Do 28.04.05	Stunde 20	Besprechen Stunden
KW 18	Klasse 1A A	Di 03.05.05	Stunde 11	Der gelbe Pulli, lesen
	Klasse 1A B	Di 03.05.05	Stunde 11	Der gelbe Pulli, lesen
KW 19	Klasse 1A A	Di 10.05.05	Stunde 12	Der gelbe Pulli, bespr.
	Klasse 1A B	Di 10.05.05	Stunde 12	Der gelbe Pulli, bespr.
KW 20	Klasse 1A A	Di 17.05.05	Stunde 13	Besprechen Stunden
	Klasse 1A B	Di 17.05.05	Stunde 13	Besprechen Stunden
KW 22	Klasse 3AA	Mo 30.05.05		Einzelinterview
	Klasse 3AB	Mo 30.05.05		Einzelinterview
	Klasse 4AA	Mo 30.05.05		Einzelinterview
	Klasse 4AB	Mo 30.05.05		Einzelinterview
	Klasse 2AA	Di 31.05.05		Einzelinterview
	Klasse 2AB	Di 31.05.05		Einzelinterview

Die markierten Interviews wurden transkribiert.

Anhang 7

Eingesetzte Bücher beim Philosophieren mit Kindern

Abkürzung	Titel	Klasse			
		1	2	3	4
Ole	Ziener, Ole will kein Niemand sein		X	X	X
Franz	Nöstlinger, Allerhand vom Franz		X	X	
Pfeifen	Stark, Kannst du pfeifen Johanna	X	X	X	
Olchis Spürnase	Dietl, Die Olchies		X		
Dr. Deter	Tellegen, Doktor Deter			X	X
Schaf	Matter, Ein Schaf fürs Leben	X	X	X	
Elias-Oma-Ei	Prochazkova, Elias und die Oma aus dem Ei			X	
Hodder	Reuter, Hodder der Nachtschwärmer				X
Spürnase	Nöstlinger, Spürnase Jakob Nachbarkind				X
Die 5 Freunde	Blyton, Fünf Freunde als Retter in der Not			X	X
Tom-Tiger	Wolf, Tom und Tiger	X			
Der gelbe Pulli	Maar, Der gelbe Pulli	X			

Anhang 8

Informationen für die Eltern

Ich steh auf Bücher



**Projekt: Philosophieren mit Kindern über die ethischen und moralischen
Themen in der neueren Kinderliteratur
Dominique Gillebeert**

Eberstadt, September 2004

Liebe Eltern,

Ich freue mich sehr, dass ich mit Ihren Kindern mein Projekt "Philosophieren mit Kindern über ethische und moralische Themen in der neueren Kinderliteratur" an der Andersenschule durchführen kann!

Mit diesem Brief möchte ich Sie gerne kurz über mein Projekt und über das Philosophieren mit Kindern informieren.

Das Projekt "Philosophieren mit Kindern über ethische und moralische Themen in der neueren Kinderliteratur" führe ich in Rahmen meiner Dissertation durch, die die ethischen und moralischen Themen als Leitgedanken hat.

Zum einen möchte ich mit meiner Untersuchung klären welche ethischen Themen in der Kinderliteratur wiederkehren, in welcher Form und in welchem Kontext ethische Themen Einlass finden, und zuletzt, welche pädagogischen und moralphilosophischen Konsequenzen sich daraus für die Kinder ergeben. Dazu habe ich 102 Kinderbücher gelesen und besprochen, wovon ich einige mit den Kindern besprechen werde.

Auf der anderen Seite möchte ich mit meinem Projekt unter anderem herausfinden, was Kinder selbst im Zusammenhang der Lektüre ihrer Bücher über ihre Leseerfahrung denken, welche Fragen sie beschäftigen, was sie über die ethischen und moralischen Themen denken. Um dieses Ziel zu erreichen führe ich in den Klassen 1-4 der Andersenschule philosophische Gespräche mit Kindern.

Anlässe zum Philosophieren mit Kindern gibt es viele. Philosophieren kann man über alles, was uns als Menschen in unserem Menschsein betrifft: Woher wir kommen, wohin wir gehen, wozu wir auf der Welt sind und wie wir leben sollen.

Ausserdem sind kinderphilosophische Themen auch alltagsphilosophische Themen. Sie ergeben sich im Leben der Kinder, aus ihrer Begegnung mit der natürlichen und sozialen Umwelt, aber auch mit metaphysischen Phänomenen wie Raum, Zeit, Tod, die selbst sechsjährigen gewaltige Fragen aufbürden können: Wo hört der Himmel auf? Wie viel ist unendlich? Wie können wir sicher sein dass nicht alles ein Traum ist? Wie entstehen Worte? Die Fragen seines kleinen Sohnes brachten Matthews, den Pionier des Philosophieren mit Kindern, auf die Idee, dass es besser wäre zusammen mit seinem Sohn Antworten zu suchen, als sich mühsam gescheite Antworten zu suchen, die sich das Kind vielleicht viel treffender selber geben könnte. So begann er mit dem Spiel "Du fragst mich was und dann antworte ich, aber dann frage ich dich was und du überlegst dir eine Antwort".

Dieses Spiel möchte auch ich mit den Kindern spielen! Dazu nehme ich Kinderbücher als Anlass zu philosophischen Gesprächen. Denn als Lehrperson, wie auch als Eltern, braucht man nicht einmal zu warten von Kindern zu philosophischen Gespräche eingeladen zu werden. Mittels Büchern können Gespräche entstehen, in denen gemeinsam jenen Fragen nachgegangen wird, welche Kinder interessieren. Autoren haben ein Gespür für Themen wie Identität, Moral, Phantasie, Wirklichkeit und bearbeiten diese auf sonderbare Weise in ihren Büchern.

Das Philosophieren mit Kindern im Zusammenhang mit Kinderbüchern oder Kindergeschichten hat den Vorteil, dass es sich ganz natürlich aus den Lebensgewohnheiten der Kinder heraus -abends beim Vorlesen oder im Deutschunterricht- und an literarisch wertvollen Texten entwickeln lässt. So werden Kinder nicht nur zum Lesen ermuntert und gefördert, sie haben auch die Möglichkeit über ihre Leseerfahrungen mit Altersgenossen zu reden.

Wie man beim Schreiben die "Bausteine" Buchstaben und beim Rechnen die Zahlen und das Einmaleins kennen sollte, so gibt es auch für das Philosophieren gewisse Grundtechniken:

- beharrlich an der gewählten Frage bleiben und sie von vielen Seiten beleuchten
- Selbstverständliches nochmals mit neuen Augen ansehen und sich fragen: Ist es *wirklich* so, wie ich es bisher gesehen oder verstanden habe?
- Meinungen aller Beteiligten anhören und nach Gründen suchen, die die Ansichten stützen oder aber auch in Frage stellen könnten
- immer wieder die Wörter und Begriffe, die man benutzt, klären: Wer versteht eigentlich genau was unter einem bestimmten Ausdruck?

Nicht zuletzt spielt die Phantasie eine wichtige Rolle, denn die bringt immer wieder neue, lebendige Ideen im Spiel.

Philosophieren mit Kindern hat die Aufgabe, bei der Neugierde und dem Wissensdurst der Kinder anzusetzen, das Fragen und Weiterfragen zu wecken und Kinder so in ihrem Prozess des Entdeckens und selbständigen Denkens zu unterstützen. Kinder haben Freude daran, Dinge selbst zu entdecken und im Austausch mit anderen gemeinsam Fragen aufzuwerfen und schließlich Lösungen und Antworten zu finden. Beim Philosophieren geht es nicht um das Wiedergeben von Faktenwissen.

Es geht vielmehr darum, die Mobilität des Denkens zu fördern, um die Kinder anzuregen, Antworten selbständig zu finden und ihre Meinungen begründen zu lernen. Durch den Gruppenkontakt und die Diskussion lernen sie Problemverständnis, Urteils- und Artikulationsfähigkeit und nicht zuletzt Toleranz auch anderen Meinungen gegenüber.

In der Klasse lesen die Kinder und ich gemeinsam

-
-
-

Dazu werden wir über

-
-

die die Kinder selber zu Hause lesen, einige Gespräche führen. Überdies werden immer wieder zwischendurch kleine Geschichten und Märchen angereicht und bearbeitet.

Für meine Dissertation muss ich alle Gespräche die ich mit den Kindern führe auf Band aufzeichnen und danach ausschreiben. Die Protokolle werden selbstverständlich diskret behandelt und nur zum Zwecke der Dissertation verarbeitet. Für die Aufzeichnung benötige ich die Erlaubnis eines Elternteils oder eines Vormunds. Deshalb bitte ich Sie, beiliegenden Brief unterschrieben Ihrem Kind mitzugeben.

Falls Sie weitere Fragen oder Anmerkungen haben, zögern Sie nicht mich anzusprechen.

In der Hoffnung dass die Kinder und ich eine schöne, fruchtbare und tolle Zeit miteinander verbringen, verbleibe ich mit freundlichen Grüßen,

Dominique Gillebeert.

Betreff: Erlaubnis zum Aufzeichnen der philosophischen Gespräche mit dem Kind

Hiermit erteile ich Dominique Gillebeert die Erlaubnis, Tonband- und Videoaufzeichnungen meines Kindes

(Name, Vorname)

bei der Teilnahme an dem Dissertationsprojekt "Philosophieren mit Kindern über die ethischen und moralischen Themen in der neueren Kinderliteratur" anzufertigen. Über den Inhalt dieses Projektes bin ich informiert worden. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Aufzeichnungen transkribiert werden und die Transkription sowie eine Auswertung in die Dissertation aufgenommen werden.

A. (zutreffendes ankreuzen)

Der Nachname des Kindes wird in jedem Fall nicht protokolliert.

- ☐ Ich bin damit einverstanden, dass der Vorname meines Kindes in den Protokollen und später in der Dissertation verarbeitet wird, und bestätige hiermit dass ich nicht auf die Anonymisierung der Aussagen meines Kindes bestehe.
- ☐ Ich möchte, dass die Aussagen meines Kindes anonymisiert werden, und veranlasse deshalb, dass der Vorname meines Kindes nicht in den Protokollen verwendet wird, sondern durch einen fiktiven Namen ersetzt wird.

B. (zutreffendes ankreuzen)

- ☐ Ich gebe überdies die Erlaubnis, dass Ausschnitte aus den Aufnahmen, auf denen mein Kind zu hören und/oder zu sehen ist, von Frau Gillebeert zur wissenschaftlichen Zwecken (z.B. in der Universität, auf Tagungen oder Kongressen) benutzt werden dürfen.
- ☐ Ich erlaube nicht, dass Ausschnitte aus den Aufnahmen, auf denen mein Kind zu hören und/oder zu sehen ist, von Frau Gillebeert zur wissenschaftlichen Zwecken (z.B. in der Universität, auf Tagungen oder Kongressen) benutzt werden.

C. (zutreffendes ankreuzen)

- ☐ Ich stimme ausserdem zu, dass mein Kind eventuell am Ende des Projektes an einem Einzelinterview über ihre/seine Leseerfahrungen der gelesenen Bücher teilnimmt.
- ☐ Ich erlaube nicht, dass mein Kind am Ende des Projektes an einem Einzelinterview über ihre/seine Leseerfahrungen der gelesenen Bücher teilnimmt.

Name, Vorname

Datum, Unterschrift

Anhang 9

Transkriptionsregel

Reaktionen der Gruppe werden zusammenfassend notiert.

Es wird wörtlich, originaltreu – also unabhängig von Grammatik, Vollständigkeit des Satzes etc. - verschriftet.

Die Kennzeichnungen der Personen werden vollständig anonymisiert:

D.G.: Vor die Aussagen der Gruppenleiterin

X: Vor die Aussagen der Jungen

Y: Vor die Aussagen der Mädchen

Erklärung der verwendeten Verschriftlichungen:

Eh!	Sich sehr dringend melden
Euch?	Erstaunt
Hm	zustimmend
Ähm	nachdenkend
<i>Betont</i>	<i>betonte gesprochene Worte</i>
Laut	In Relation zu jeweiligen normalen Sprechstimme laut gesprochen
„leise“	In Relation zu jeweiligen normalen Sprechstimme sehr leise
3	Längere Pause mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden
Nei:n	Ausfällender Dehnung
<u>Gleichzeitig</u>	Gleichzeitig gesprochen
[seufzt]	Kommentare
(eben)	Vermuteter Wortlaut
(...)	Unverständliches
@lacht@	Lachend gesprochen
_ (=Unterstrich)	zeigt abbrechen des Wortes
!	Aufgeregt gesprochen

Es wird zitiert nach Zeilenangaben.

Anhang 10

Interviewfragment KW41 3AB: 255-382

Frau Gillebeert: Nee, aber ich frage jetzt erst mal, ich erkläre gleich was wir machen, jetzt möchte ich erst mal wissen. Was könnte der Titel bedeuten? Ole will kein Niemand sein. Jeremias. Gibst du mal weiter?

Jeremias. Euchm also ich glaube, Ole will auch was besonderes sein

Frau Gillebeert: Hm, und was bedeutet das dann?
Svenja

Euchm dass er also *2* danach *1* als so was wie ne wenn das sie halt das er von der andere beachtet werden will

Frau Gillebeert: Das der andere?

Svenja: er will von der anderen Leuten beachtet werden

Frau Gillebeert: Hm, sie will von den anderen beachtet werden. Ramona

Ramona: der will was Gutes können

Frau Gillebeert: Hm, er will was Gutes können

Ramona: wenn er jetzt z.B. in in Turnen im Zeugnis ne 6 bekommen hat, dann will er es nächstes Schuljahr besser können

Frau Gillebeert: Genau. Gibst du die Katharina den Stab auch mal weiter?

Katharina: Also Ole will kein Niemand sein heißt auch dass er gar nichts sein will, das er Niemand sein will

Frau Gillebeert: Meinst du dass er kein jemand sein will

Katharina: Ja

Frau Gillebeert: Das er Niemand sein will

Katharina: Ja

Frau Gillebeert: Und wieso?
Laura?

Laura: nichts

Frau Gillebeert: Jeremias?

Jeremias. Wo ist die Kamera?

Frau Gillebeert: Der kommt gleich aber ich habe jetzt noch kein Zeit gehabt ihm aufzustellen

Arno: das ist aber schade

Katharina: Hast du das schon angemacht?

Frau Gillebeert: Ja

Laura: es kann auch bedeuten dass er wie die Ramona gesagt hat, er will vielleicht auch Sachen besser können als andern können vielleicht

Frau Gillebeert: Ja, genau. Und wie fühlt er sich dann wenn er ein Nie mand wäre? Wenn er jetzt ein Niemand wäre, wie würde er sich dann fühlen?

Svenja: Luft, wie Luft

Frau Gillebeert: Wie Luft, ja genau

Katharina: @lacht@

Frau Gillebeert: weil er ist ja Niemand. Ja Ivo

Ivo: euchm wenn man, euchm also wenn man sich so wie Niemand fühlt heisst das manchmal euchm man beachtet sich nicht oder anderen beachten mich nicht

Frau Gillebeert: Ja genau. Willst du auch was sagen Kevin

Kevin: [Schüttelt den Kopf]

Frau Gillebeert: Edris

Edris: wenn man ein Niemand ist dann ist man auch sehr einsam

Frau Gillebeert: Genau, dann ist man sehr einsam. Wieso? Kannst du mir das noch mal ein bisschen erklären

Edris: nein

Frau Gillebeert: Ok dann gebe den Stab weiter. Ramona

Ramona: Weil dann wird er nicht beachtet und wenn er dann keine Freunde hat, dann will er ja auch nicht mehr irgendwo hingehen und dann ist er ja ganz traurig.

Frau Gillebeert: Genau, gibst du die Laura auch? Genau, dann ist er ganz traurig.

Laura: wenn er so (...) dann mögen ihm auch viele nicht, also, oder wenn er etwas nicht gut kann

Frau Gillebeert: Genau

Jeremias: z.B. Fahrrad fahren

Katharina: wenn man gar keine Freunde hat, dann hat man auch gar keine Lust mehr auf (...)

Frau Gillebeert: Ja genau, weil dann ist man ja ganz alleine
Gibst du noch mal die Svenja weiter?

Svenja: Also da waren z.B. wenn es so ein Buch gäbe was alles euchm was alles vor
Besonderskeiten an den Jemanden ist, dann steht da nichts über Denjenigen und dann ist er
ganz traurig und dann will er auch kein Niemand mehr sein.

Frau Gillebeert: Genau so

Jeremias: dann ist er ja auch kein Nie mand, dann hat man noch gar keine Gefühle wenn man
ein Niemand ist

Frau Gillebeert: Dann hat man gar keine Gefühle?

Jeremias: Ja, weil dann existiert man nicht!

Frau Gillebeert: Ja genau, was bedeutet das dann, nicht zu existieren?

Jeremias: (...)

Frau Gillebeert: Nicht da zu sein, eigentlich ne

Jeremias: Ja

Frau Gillebeert: Ja Laura

Laura: wenn wir das Buch lesen werden wir es doch herausfinden

Anhang 11

KW 49 3AB (108-329)

X4: Ähm, also ich finde es ein bisschen komisch, dass der ihnen immer Geld gibt, weil meine Oma und Opa gibt mir auch nicht immer Geld. Also ich hab' eigentlich gar keinen_ Ich hab schon noch'n Opa, aber halt_ Nein, ich hab' einen richtigen Opa, aber nur noch einen. Aber ich hab' noch eine Oma und eine Stiefoma.

D.G.: Und Du findest es komisch, daß er da immer so Geld gibt?

X4: Ja, das find' ich eigentlich schon ein bißchen komisch, weil normaler_

D.G.: Svenja, laß ihn mal in Ruhe.

X4: Weil normalerweise kriegt man ja eigentlich kein Geld und ich denke dann auch ein bißchen, daß er ein bißchen gierig (ist).

D.G.: Ihim. Gibst Du mal an die Y2?

Y2: Ähm, ähm, also meine Oma, die hat mit meiner Mutter, die arbeitet_ die hat (ein Lederverband/die Leber verbrannt) die hat auf die Oma aufgepasst und so und immer wenn sie Geld von der dort gekriegt hat, dann hat sie mir eine (fünf) oder so gegeben.

D.G.: Also, Du hast eigentlich auch von Deinen Großeltern Geld gekriegt?

Y2: Nur manchmal.

Y1: Guck mal, wenn z.B. jetzt_ weil die Oma, da ist der Opa halt gestorben, jetzt zum Beispiel mal und da ist die Mama manchmal weggegangen und die Oma war dann ganz allein zuhause und die konnte nicht gut alleine auskommen und dann kommt das Kind nach Hause aus der Schule und kümmert sich dann halt um die Oma und dann könnte die Oma dem ja auch Geld geben, weil es irgendwie ein (... Kind) @Babysitter@.

D.G.: Und das wär' dann OK meinst Du?

Y1: Ja.

X1: Also eigentlich find' ich unverschämt, daß der Berra nach Geld verlangt.

D.G.: Du findest es unverschämt? Kannst Du auch nochmal sagen, warum Du das unverschämt findest?

X1: Ja, man fragt eigentlich gar nicht nach Geld.

D.G.: Man fragt nicht nach Geld. Also wenn der Opa das Geld einfach gegeben hätte, wär's OK gewesen. Aber er darf nicht danach fragen?

Y4: Würd' ich sagen_ fragt man nicht, aber wenn man kein Geld hat, kann man ruhig sich welches vom anderen ausleihen.

D.G.: Ihim.

Y1: Oder welches verdienen.

D.G.: Oder welches verdienen.

D.G.: (...) weiter.

Y3: Ähm, ähm, der Ulf der hat dem Berra ja erzählt, daß seine Großeltern, also seine Oma und Opa halt dem immer Geld geben, sein Opa und dann der_ Ich finde es halt doof, daß der Berra dem Ulf alles nachmacht und dann auch noch Geld verlangt.

D.G.: Das er nicht probiert seinen eigenen Opa zu haben. Aber immer das Gleiche macht wie Berra. (...)

X1: Ich find' es unverschämt, daß er nur nach Geld fragt. Das ist ja irgendwie (...) geldsüchtig.

Y1: Ich (glaube/dachte) der Ulf hat eigentlich (nicht) nach Geld gefragt, sondern (...) Opa habens einfach so ausgemacht und haben dann gesagt, immer wenn er z.B. lieb ist, kriegt er ein bißchen Geld. (Deswegen ist er lieb) und wenn er nicht lieb ist, kriegt er (gar nichts).

Y3: Ulf hat dem Berra erzählt, daß Oma und Opa immer Party machen, wenn die (Gustavs) kamen und da wollte der Berra halt auch wissen wann sie (...) hatten, nächsten Freitag und sowas (...) da mußten sie dann halt unbedingt, unbedingt einen Schrank kaufen.

Gruppe/einzelne Stimmen im Hintergrund: (...)

X2: Ich glaub (...)

D.G.: Du glaubst was?

X2: Ich glaub ich weiß (...) Ich mein' eine Zigarre.

D.G.: Eine Zigarre? Und wieso eine Zigarre meinst Du?

X2: Weil ich das Bild gesehen hab'.

D.G.: Aha, OK!

Y4: Die können ja auch irgendwo in einen Laden gehen und Zigarren stehlen und dann kaufen die halt nicht die Zigarre sondern die kaufen erst ein Feuerzeug und dann (...)

D.G.: Das könnte sein.

X3: Und dann eine Zigarette und soweit.

X1: Ein Zigarillo...

D.G.: Y1.

Y1: X5 hör jetzt auf. Der X5 hört mir auf damit!

D.G.: Also X5, hör jetzt mal auf.

Y1: Er will nur Geld, weil die Anderen auch hatte. Und eigentlich ist_ also, also ähm_ Ja ich, der (...) auch nie was, obwohl ich bei meinem Opa_ Ich hab' von meinem anderen Opa, der bei uns gewohnt hatte – der ist gestorben – hatte ich jede Woche einen *3* einen Cent gekriegt.

X3: Boah [entrüstet]

Y1: Ja, wenig aber ich habe mich gefreut (...) ein bißchen Geld krieg. Und mein Opa gibt mir halt freiwillig Geld. Aber wenn ich das sagen würde, daß ich unbedingt will, das wär' dann_

X3: Schande.

Y1: Geldsüchtig.

X3: Schande für Dein' Opa.

X2: @Schande für (...)@

D.G.: Aber könnte was anderes als Geld Dir dann auch Freude machen?

X5: Geschenke zum Beispiel.

D.G.: Das würde auch Freude machen?

D.G.: Die Y2!

Y2: Ich glaub', daß der Berra das auch erfunden hat, daß der immer Geld gibt und dies und das.

D.G.: Und wieso meinst Du hat er das erfunden?

X4: Ich glaub' daß der das erfunden weil er so ein bißchen cool sein will oder so.
Das der so ein bißchen cool sein will und ein bißchen angeben will.

D.G.: Wer? Der Ulf?

Y3: Der Berra.

X4: Nee, der Ulf hat doch_

D.G.: Ulf hat den Opa.

X4: Also ich glaub nämlich nicht, daß es so ist, weil das ist doch ein bißchen komisch.

D.G.: Er übertreibt alles ein bißchen.

X4: Ja.

D.G.: Und wieso meinst Du?

X4: Weil normalerweise machen das keine Oma oder Opa.

D.G.: Immer so Geld geben?

Y3: Doch, doch.

X4: Wer?

Y3: Doch, mein Opa macht es. Ich kriege immer am Geburtstag oder Weihnachten 10 Euro.

X4: Ja, *das* krieg' ich ja auch, das sind ja aber auch besondere Tage.

Y2: Ich glaub auch, daß der Berra_ ähm, der Ulf nur erfunden hat, daß er immer Geld bekommt.

D.G.: Ihim.

Aber warum denkt Ihr dann, daß er das alles erfindet?

Y2: (...) gelesen hat.

Y1: Weil der angeben will.

D.G.: Weil er angeben will!

Y1: Ja und weil er will, daß der Opa vielleicht Geld (verliert) (...)

?: Das sind doch (pure) Theorien.

D.G.: Y2.

Y2: Als die Svenja da gesagt hat wo dieses Freude gemacht hat und dann so gesagt hat halt wenn man 10 EUR kriegt und sowas, dann ist es eine Schande für die Familie, @weil (...)@

X3: @Hahahaa@

D.G.: Y2, Du kannst auch geradeauf (...)

X4!

Y2, setzt Dich jetzt mal hin.

X2: Der Daniel hat Geburtstag.

X4: **Ey Mann, Ihr dort da drüben!**

Ich frag schon nach Geld, weil das ist mein Taschengeld und da vergessen es die Eltern manchmal obwohl ich das Montag irgendwann kriegen sollte krieg' ich das manchmal Freitag, aber das krieg ich dann (...)

D.G.: Aber dann ist es in Ordnung meinst Du, wenn Du nach Geld fragst? Weil Du es eigentlich nicht immer kriegst.

X4: Hmm, ja.

D.G.: Ja.

Y1: Also der eine, als der dem ganz viel Geld gegeben hat *10* an Feiertagen, der hat ja gesprochen an Feiertagen wie Weihnachten_

D.G.: Ein Stempel ist jetzt weg. Es tut mir leid, aber so geht's nicht.

X5!

X: OK.

Y1: Also, (...) die hat ja geredet wegen besonderen Feiertagen, es war ja ein besonderer Feiertag, er hat ja den Opa bekommen.

D.G.: bekommen, genau!

Anhang 12

Interviewfragment KW04 3AB: 8-12

X: (...) Menschen sind auch Säugetiere.

D.G.: Deswegen kann man sie mit Tieren vergleichen meinst Du?
Und könnten Tiere sich auch Sachen (...)

Y: Das stimmt!

X: Das stimmt!

D.G.: Ich habe noch eine Frage, und zwar _

Y: Menschen sind Tiere.

X: Nein.

Y: Ja.

D.G.: Ja, doch. In der Biologie kann man Menschen unter Tiere zusammenfassen.

X: Ja, das stimmt.

D.G.: Es sind nicht echte Tiere, es sind Lebewesen.

(...)

D.G.: Laura! Wenn ich jetzt noch einmal _ ist ein Stempel weg. Und Jeremias und Dennis auch für Dich.

Y: Eigentlich sind alle Lebewesen, die sich von einem Fleck wegbewegen können _ sind Tiere.

D.G.: So könnte man das zusammenfassen!

Stimmt das dann, kann man am auch an etwas anderes denken, daß sich vom Fleck bewegen kann trotzdem _ Was ist dann mit Fischen?

Y: Fische, die sind Tiere.

Y: Sind Lebewesen.

Y: Lebewesen, Tiere.

Y: Im Wasser? Im Wasser können sie sich ja bewegen, aber es ist kein Lebewesen, oder?

Y: Doch.

D.G.: Z.B. Wasser. Ist Wasser ein Lebewesen?

Gruppe: Nein!

Y: Wolken.

D.G.: Wolken?

Gruppe: (...)

D.G.: Ramona.

Ramona: Ja, aber ich hab' alle Lebewesen gesagt.

D.G.: Nene, Du hast doch gesagt, Tiere sind Lebewesen die sich vom Fleck bewegen können.

Ramona: Ja.

D.G.: Aber dann eine Wolke z.B. ist (k)ein Lebewesen, meinst Du?

X: Ein Boot.

D.G.: Ein Boot ist kein Lebewesen.

X: Ein Boot ist ein Holz.

D.G.: Ein Auto ist auch kein Lebewesen, oder?

X: @lacht@

X: Ein Zug, tsch, tsch, huu, huu [macht Zuggeräusche]

D.G.: Ramona!

Y: Micky Maus.

Ramona: Aber Tiere gehen nur ein paar Schritte oder so.

D.G.: Z.B.?

Y: Ein Tagesflieger.

Y: Die geht ja voll langsam.

Y: Im Fernsehen bewegen sich doch auch alle Dinge.

Gruppe: @lachen@

D.G.: Aber das ist dann nicht_

D.G.: Ich möchte jetzt nochmal Jeremias seine Definition. Stimmt es, daß Lebewesen die sich vom Fleck bewegen können, alle Tiere sind? Sind das alles Tiere oder können wir ein Beispiel finden_

Gruppe: Nein!

X: Beispiel, die Wolke!

D.G.: Ist eine Wolke ein Lebewesen?

Gruppe: Nein!

D.G.: Ist eine Wolke ein Lebewesen?

Gruppe: Nein! Nein!

Y: Die Welt auch nicht!

D.G.: Deswegen stimmt Dein Beispiel nicht.

X: Doch.

Jeremias: Ich hab' gesagt *alle Lebewesen*! Alles was ein Lebewesen ist.

D.G.: Genau.

Jeremias: Und Wolken sind keine Lebewesen. Also (...) auch nicht.

D.G.: Genau, richtig!

D.G.: Aber eine Pflanze z.B._ Aber bewegt sich nicht vom Fleck.

X: Doch! Ich habe eine Pflanze gesehen wie es sich bewegt.

D.G.: Die hat sich bewegt vom Fleck? [zweifelnd]

X: Ja.

X: In Micky-Maus-Heft fliegt ein Baum davon.

Gruppe: @lachen@

Y: Es geht bei Efeu. Wenn man es ausreißt und schafft es in den Kompost, meist wächst es sofort nach.

D.G.: Aber dann hat es sich nicht selbst vom Fleck bewegt, oder?

X: Aber es geht echt!

Y: Eigentlich bewegt sich ja alles.

D.G.: Aber nicht vom Fleck.

Y: Wenn man es wegschiebt.

D.G.: Wenn man es selber wegschiebt. Genau!

X: Oder wirft.

D.G.: Aber dann hat es sich selbst bewegt, das Ding?

X: Nein.

X: Nein.

D.G.: Das Ding hat sich nicht selbst bewegt. Deine Definition ist, wenn es sich selbst vom Fleck bewegt.

Jeremias: Ja.

D.G.: Kevin!

Kevin: Und Fernsehen waren ja auch mal Lebewesen. [Ich glaube er sagt hier „Perlen“ aber man versteht „Fernsehen“.]

D.G.: Im Fernsehen?

Kevin: Nein. Richtig!

X: Im Fernsehen drinnen.

Kevin: Das waren doch Unterwassertiere.

X: Im Fernsehen?

(...)

X: Perlen waren doch keine Unterwassertiere.

Y: Wir haben keinen Regelwächter!

Y: Doch.

D.G.: Hören wir jetzt noch mal Ramona zu.

Ramona: Wir haben nur noch 10 Minuten.

D.G.: Gibst Du nochmal weiter?

Y: Wir schwätzten immer so lang und die andere Gruppe kann malen. [in Beschwerdeton]

D.G.: Dann schwätz ich nächste Woche mit der anderen Gruppe und Ihr könnt malen. Das ist ja alles nicht so schlimm.

Y: Genau!

X: Doch, ist es.

Y: Aber der (Stab) bewegt sich auch vom Wind. Das Wasser fließt ja runter.

D.G.: Aber ist das Stab ein Lebewesen?

X: Nein.

(X/Y): Ja.

Y: Aber das Wasser.

D.G.: Ist das Wasser ein Lebewesen?

Y: Es bleibt doch immer an derselben Stelle, nämlich da drinne.

X: Aber die Luftblase bewegt sich doch!

D.G.: Aber es ist auch kein Lebewesen, oder?

X: *Doch, ist es!*

(...)

X: Können wir anfangen zu malen?

Literaturverzeichnis



- ABRAHAM, U. 2003. Das fantastische Fremde. In: BÜKER, P. und KAMMLER, C. (Hrsg.). *Das Fremde und das Andere*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 87-99.
- ALBRECHT, C. 1997. Der Begriff der, die, das Fremde. Zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Thema Fremde. Ein Beitrag zur Klärung einer Kategorie. In: BIZEUL, Y., BLIESENER, U. und PRAWDA, M. (Hrsg.). *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 80-93.
- APPLEBEE, A. N. 1978. *The child's concept of story ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- ARENDT, H. 1963. *Über die Revolution*. München: Piper Verlag.
- ARENDT, H. 2002a. *Denktagebuch: 1950 bis 1973. Band I*. München-Zürich: Piper Verlag.
- ARENDT, H. 2002b. *Denktagebuch: 1950 bis 1973. Band II*. München-Zürich: Piper Verlag.
- ARENDT, H. 2006. *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. München: Piper Verlag.
- ARISTOTELES. 2000. Formen der Freundschaft und Glückseligkeit. In: EICHLER, K.-D. (Hrsg.). *Philosophie der Freundschaft*. Leipzig: Reclam Verlag, S. 29-54.
- ARMBRÖSTER-GROH, E. 1999. Wie Grundschüler/innen mit Bilderbüchern zum Holocaust umgehen. Am Beispiel Judith und Lisa von Elisabeth Reuter in einer 4. Klasse. In: DAHRENDORF, M. (Hrsg.). *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10. Beiheft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 91-97.
- ARSENIO, W. F. und LOVER, A. 1995. Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In: KILLEN, M. und HART, D. (Hrsg.). *Morality in everyday life. Developmental perspectives*. New York: Cambridge University Press, S. 87-128.
- ATTIKPOE, K. 2003. *Von der Stereotypisierung zur Wahrnehmung des "Anderen"*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- AZMITIA, M. und MONTGOMERY, R. 1993. "Friendship, transactive dialogues and the development of scientific reasoning". *Social Development*, 2, S. 202-221
- BADHWAR, N. K. 1993a. Introduction. In: BADHWAR, N. K. (Hrsg.). *Friendship: A Philosophical Reader*. Ithaca, NY: Cornell University Press, S. 1-38.
- BADHWAR, N. K. (Hrsg.). 1993b. *Friendship: A Philosophical Reader*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- BADMOR, A. 1998. Zu Zielen und Methoden der pädagogischen Beschäftigung mit dem Thema Holocaust. In: MOYSICH, J. und HEYL, M. (Hrsg.). *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer Verlag, S. 142-152.
- BARBARA, B. 1985. *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung. Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen (Dissertation)*. Hamburg: Publisher.

- BARLET, B. 1995. 'Ben liebt Anna' als Beispiel für ein verändertes Kindheits- und Kinderliteraturkonzept. Ein Klassiker des psychologischen Kinderromans. In: EWERS, H.-H. und DAUBERT, H. (Hrsg.). *Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, S. 49-59.
- BASTIAN, U. 1981. *Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm in der literaturpädagogischen Diskussion des 19. und 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Haag + Herchen.
- BAUMGÄRTNER, F. 1995. *"Dialogische Freiheit" bei Martin Buber und ihre Bedeutung für eine dialogische Erziehung (Dissertation)*. Regensburg: Universität Regensburg.
- BECK, G. 1998. Der Holocaust als Thema für die Grundschule. In: MOYSICH, J. und HEYL, M. (Hrsg.). *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer Verlag, S. 110-119.
- BERTSCHI-KAUFMANN, A. 2000. *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- BETTELHEIM, B. 1985. *Kinder brauchen Märchen*. München: dtv.
- BIGELOW, B. J. und LA GAIPA, J. J. 1975. "Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis". *Developmental Psychology*, S. 857-858
- BIGELOW, B. J. 1977. "Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study". *Child Development*, S. 246-253
- BILLMANN-MAHECHA, E. 1994a. Zur kommunikativen Kompetenz von Kindern in Gruppendiskussionen. In: WESSEL, K. F. und NAUMANN, F. (Hrsg.). *Kommunikation und Humanontogenese*. Bielefeld: Kleine, S. 341-346.
- BILLMANN-MAHECHA, E. 1994b. Argumente für eine verstehende Kinderpsychologie aus kulturpsychologischer Perspektive. In: MARTENS, E. und SCHREIER, H. (Hrsg.). *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 150-158.
- BILLMANN-MAHECHA, E. 2001. *Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter – ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren*. Verfügbar über: <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/docs/ber200101.htm>, (Zugriff: 30.06.06).
- BILLMANN-MAHECHA, E. und HORSTER, D. 2005. Wie entwickelt sich moralisches Wollen. In: HORSTER, D. und OELKERS, J. (Hrsg.). *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193-211.
- BLEI, C. 1997. Zur bild- und sprachästhetischen Darstellung des Eigenen und des Fremden im deutschsprachigen Bilderbuch. Ein Exkurs. In: JUGENDBUCH-INSTITUT, S. (Hrsg.). *Siehst du das? Die Wahrnehmung von Bildern in Kinderbüchern – Visual Literacy. Kolloquium vom 26. bis 28. September 1996*. Zürich: Chronos Verlag, S. 169-186.
- BLEI, C. 1998. *Zur bild- und sprachästhetischen Darstellung des Eigenen und Fremden im deutschsprachigen Bilderbuch (Dissertation)*. Dresden: Technische Universität Dresden.
- BLUM, L. A. 1980. *Friendship, Altruism, and Morality*. London: Routledge & Kegan Paul.

- BLUM, L. A. 1993. Friendship as a moral Phenomenon. In: BADHWAR, N. K. (Hrsg.). *Friendship: A Philosophical Reader*. Ithaca, NY: Cornell University Press, S. 192-210.
- BLUME, S. 2001. *Pippi Langstrumps Verwandlung zur "dame-bien-élégée". Die Anpassung eines Kidnerbuches an ein fremdes kulturelles System*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- BÖHME, G. 1997. *Ethik im Kontext*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- BOHNSACK, R. 1997. Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. und PRENGEL, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 492-502.
- BOHNSACK, R. 1999. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- BOHNSACK, R. 2000. Gruppendiskussion. In: FLICK, U., VON KARDORFF, E. und STEINKE, I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-384.
- BOHRER, K.-H. 2004. *Imaginationen des Bösen. Für eine ästhetische Kategorie*. München: Hanser Verlag.
- BOHRER, K.-H. (Hrsg.). 1988. *Nach der Natur. Über Politik und Ästhetik*. München/Wien: Hanser Verlag.
- BOLLMANN, R. 2002. "'Das Böse zerstört unser Vertrauen'. Interview mit Susan Neiman". Die Tageszeitung, Verfügbar über: <http://www.susan-neiman.de/docs/press02.html>, (Zugriff: 03.08.06).
- BONFADELLI, H. und FRITZ, A. 1995. Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: BONFADELLI, H., FRITZ, A. und KÖCHER, R. (Hrsg.). *Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Mit einer Synopse von Ulrich Saxer*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 7-213.
- BREDELLA, L., MEIBNER, F.-J., NÜNNING, A., et al. 2000a. Einleitung. Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: BREDELLA, L., MEIBNER, F.-J., NÜNNING, A., et al. (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunther Narr Verlag, S. IX-LII.
- BREDELLA, L. 2002. *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- BREDELLA, L. und CHRIST, H. (Hrsg.). 1993. *Zugänge zum Fremden*. Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung.
- BREDELLA, L. und CHRIST, H. (Hrsg.). 1996. *Begegnungen mit dem Fremden*. Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung.
- BREDELLA, L., MEIBNER, F.-J., NÜNNING, A., et al. (Hrsg.). 2000b. *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BREUER, W. 1996. Er darf sein, wer er ist: von Kumpeln, Schwestern, und Herzensbrüdern: Variationen der Kinderfreundschaften in der (zeitgenössischen) Jugendliteratur. In:

INTERNATIONALES INSTITUT FÜR JUGENDLITERATUR UND LESEFORSCHUNG (Hrsg.). *Eins und eins ist drei. Beziehungsmuster in der Kinder- und Jugendliteratur*. Wien: S. 47-80.

BRÜGGEMANN, T. 1982. *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

BRÜNING, B. 1985. *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung. Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen. Dissertation*. Hamburg: Publisher.

BRÜNING, B. 1990. *Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt. Wie Kinder wichtigen Lebensfragen auf die Spur kommen*. Bad Münden: Leibniz-Bücherwarte.

BRÜNING, B. 1994. Wer ist ein Narr. Märchen als Zaubermittel für Reflexion, Sinnlichkeit und Phantasie beim Philosophieren mit Kindern. In: MARTENS, E. und SCHREIER, H. (Hrsg.). *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und ethic in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 138-149.

BRÜNING, B. 2000. Philosophieren mit Kindern. In: HEINZEL, F. (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindliche Perspektive*. Weiheim und München: Juventa Verlag, S. 131-146.

BRÜNING, B. 2003. *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim: Beltz Verlag.

BRÜNING, B., PFEIFER, S., FRÖHLICH, M., et al. (Hrsg.). 1999. *Philosophieren in der Grundschule (heft 7)*. Universität Rostock.

BUBER, M. 1983. *Das dialogische Prinzip. Du und Ich*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

BUBNER, R. 1983. Hermeneutik und Ethnologie. In: BAER, G. und CENTLIVRES, P. (Hrsg.). *Ethnologie im Dialog*. Freiburg: Editions Universitaires Fribourg, S. 183-196.

BUCHER, A. A., SEITZ, R. und DONNENBERG, R. (Hrsg.). 1999. *Das Böse: Tabu oder Herausforderung?* Salzburg/Wien: Otto Müller Verlag.

BUDEUS-BUDDE, R. 1997. *Die Entdeckung der Welt - Historie. Themen und Trends der deutschsprachigen Jugendliteratur. Seminarvortrag Goethe-Institut Riga 1997 (unveröffentlichtes Manuskript)*. Verfügbar über: <http://www.goethe.de/os/hon/kiju/budeus.htm>, (Zugriff: 12.12.04).

BÜKER, P. und KAMMLER, C. 2003a. Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur. In: BÜKER, P. und KAMMLER, C. (Hrsg.). *Das Fremde und das Andere*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 7-28.

BÜKER, P. und KAMMLER, C. (Hrsg.). 2003b. *Das Fremde und das Andere*. Weinheim: Juventa Verlag.

BÜRVENICH, P. 2001. *Der Zauber des Harry Potter: Analyse eines literarischen Welterfolgs*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

CALVERT, K. 2000. *Mit Metaphern philosophieren. Sprachlich-präsentative Symbole beim Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*. München: Kopaed Verlag.

CARROLL, N. 1998. Morality and Aesthetics: Historical and Conceptual Overview. In: KELLY, M. (Hrsg.). *Encyclopedia of Aesthetics. Vol II*. S. 279 - 282.

CHRIST, H. 1995. "Der ist halt seelisch auch fertig." Identifikation und Empathie im literarischen Gespräch. In: CHRIST, H., FISCHER, E., FUCHS, C., et al. (Hrsg.). *"Ja, aber es kann doch sein." In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 85-128.

COLBY, A. und KOHLBERG, L. 1986. Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: BERTRAM, H. (Hrsg.). *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 130-162.

COLLINI, S. (Hrsg.). 1992. *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

DAGAN, B. 1998. Wie können wir Kindern helfen über den Holocaust zu lernen? In: MOYSICH, J. und HEYL, M. (Hrsg.). *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer Verlag, S. 36-50.

DAHRENDORF, M. 1999a. Die Darstellung des Holocaust im Kinder- und Jugendbuch der Bundesrepublik. In: DAHRENDORF, M. (Hrsg.). *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10. Beiheft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 18-29.

DAHRENDORF, M. 1999b. Einleitung: die Bedeutung des Themas. In: DAHRENDORF, M. (Hrsg.). *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10. Beiheft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 2-6.

DAHRENDORF, M. und SHAVIT, Z. (Hrsg.). 1988. *Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch*. Frankfurt a.M.: dipa.

DAHRENDORF, M. (Hrsg.). 1999c. *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10. Beiheft*. Weinheim: Juventa Verlag.

DAMASIO, A., R. 1997. *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.

DAMON, W. 1977. *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.

DAMON, W. 1989. *Die soziale Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett Verlag.

DANKERT, B. 1999. Alle Wünsche erfüllt? KLJ an der Zeitenwende zu kommerziellem Global Playing und Multimedia. In: RAECKE, R. (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, S. 18-31.

DAUBERT, H. 1999. "Es verändert sich die Wirklichkeit." Themen und Tendenzen im realistischen Kinder- und Jugendroman der 90er Jahre. In: RAECKE, R. (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V., S. 89-105.

DAURER, D. 1999. *Staunen, Zweifeln, Betroffensein. Mit Kindern Philosophieren*. Beltz Taschenbuch Verlag.

DAVIDSON, D., LUO, Z. und BURDEN, M. J. 2001. "Children's recall of emotional behaviours, emotional labels, and nonemotional behaviours: Does emotion enhance memory?" *Cognition & Emotion*, 15 (1), S. 1-26

DAVIS, M. H. A. 1994. *Empathy. A social psychological approach*. Madison: Brown & Benchmark.

DE SOUSA, R. 2001. *Die Rationalität des Gefühls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

DENNETT, D. 1976. Condition of Personhood. In: RORTY, A. O. (Hrsg.). *The Identities of Persons*. Berkley/Los Angeles/London: Univ. of California Press, S. 175-196.

DERRIDA, J. 2000. Die Politik der Freundschaft, vorgetragen auf einem APA-Symposium über Gesetz und Gesellschaft am 30.12.88. In: EICHLER, K.-D. (Hrsg.). *Philosophie der Freundschaft*. Leipzig: Reclam Verlag, S. 179-200.

DERRIDA, J. 2001. *On forgiveness. A roundtable discussion*. Verfügbar über: www.vilanova.edu, (Zugriff: 03.06.05).

DITTMANN, K. *Philosophieren mit Kindern. Eine kurze Einführung in Konzeption und Methoden*. Verfügbar über: <http://holmespeare.de/etexte/pmk.html>, (Zugriff: 05.08.04).

DODERER, K. und RIEDEL, C. (Hrsg.). 1988. *Der Deutsche Jugendliteraturpreis. Eine Wirkungsanalyse*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

DÖRING, S. A. und MAYER, V. (Hrsg.). 2002. *Die Moralität der Gefühle*. Berlin: Akademie verlag.

DUTT, C. (Hrsg.). 1993. *Hermeneutik - Ästhetik - praktische Philosophie: Hans-Georg Gadamer im Gespräch*. Heidelberg: Winter.

DÜWELL, M. 1999. *Ästhetische Erfahrung und Moral. Zur Bedeutung des Ästhetischen für die Handlungsspielräume des Menschen*. Freiburg (Breisgau): Alber.

DÜWELL, M. 2000. Ästhetische Erfahrung und Moral. In: MIETH, D. (Hrsg.). *Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik*. S. 11-36.

ECKHARDT, E. und VEY, I.-B. 2004. *Antisemitismus und Holocaust als Thema in Kinder- und Jugendliteratur*. Verfügbar über: <http://lesepädagogik.de/pdf/klj-holocaust.pdf>, (Zugriff: 14.09.06).

ECKMANN-SCHMECHTA, S. 2005. *Interview mit Cornelia Funke*. Verfügbar über: <http://www.kinderbuch-couch.de/interview-cornelia-funke.html>, (Zugriff: 13.03.06).

EDELSTEIN, W. und KELLER, M. 1985. Fairness and care: a contradiction? In: BRAINERD, C. J. und REYNA, V. F. (Hrsg.). *Developmental Psychology*. Amsterdam: Elsevir, S. 325-342.

EDELSTEIN, W., KELLER, M. und SCHRÖDER, E. 1990. Child development and social structure: A longitudinal study of individual differences. In: BALTES, P. B.,

FEATHERMAN, D. L. und LERNER, R. M. (Hrsg.). *Life-span development and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 151-185.

EHGARTNER, R. *Rezension*. Verfügbar über: <http://www.biblio.at/rezensionen/>, (Zugriff: 14.09.06).

EICHLER, K.-D. 2000. Zu einer "Philosophie der Freundschaft". In: EICHLER, K.-D. (Hrsg.). *Philosophie der Freundschaft*. Leipzig: Reclam Verlag, S. 215-241.

EISENBERG, N. 1982a. The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: EISENBERG, N. (Hrsg.). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, S. 219-249.

EISENBERG, N. (Hrsg.). 1982b. *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.

ENGLHART, S. 1997. *Modelle und Perspektive der Kinderphilosophie*. Heinsberg: Agentur Dieck.

EWERS, H.-H. 1995. Veränderte kindliche Lebenswelten im Spiegel der Kinderliteratur der Gegenwart. In: EWERS, H.-H. und DAUBERT, H. (Hrsg.). *Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, S. 35-48.

EWERS, H.-H. 2000a. Kinder- und Jugendliteratur "zwischen Pädagogik und Dichtung". Über die Fragwürdigkeit einer angeblichen Schicksalsfrage. In: EWERS, H.-H., NASSEN, U., RICHTER, K., et al. (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1999/2000*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 98-114.

EWERS, H.-H. 2000b. Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In: LANGE, G. (Hrsg.). *Taschenbuch der Kinder und Jugendliteratur (Band 1)*. Göttingen: Schneider Verlag, S. 2-16.

EWERS, H.-H. 2000c. *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. München: Fink.

EWERS, H.-H. a. *Children's Literature Research in Germany. A Report*. Verfügbar über: <http://www.uni-frankfurt.de/~ewers/>, (Zugriff: 12.11.04).

EWERS, H.-H. b. *Die Kinderliteratur der Gegenwart als Spiegel veränderter kindlicher Lebenswelten*. Verfügbar über: <http://www.goethe.de/os/hon/kiju/ewekin.htm>, (Zugriff: 12.12.04).

EWERS, H.-H. c. *Kinderliteratur und gesellschaftliche Modernisierung. Entwicklungslinien der Kinderliteratur in Westdeutschland*. Verfügbar über: <http://www.goethe.de/os/hon/kiju/ewemod.htm>, (Zugriff: 12.12.04).

EWERS, H.-H. und DAUBERT, H. (Hrsg.). 1995. *Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH.

FASCHING, M. 1990. *Zum Begriff der Freundschaft bei Aristoteles und Kant*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- FEGE, J. und MATTHEY, J. 1999. "Holocaust: kein Tabuthema". *Grundschule*, 31 (12), S. 56-57
- FISCHER, H.-J. 2000. Der Dritte. Zur Anthropologie der Intersubjektivität. In: EßBACH, W. (Hrsg.). *Wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode*. Würzburg: Ergon Verlag, S. 103-136.
- FISCHER, H. 1982. Ansätze einer lesertypologischen Rezeptionsforschung. In: BAUMGÄRTNER, A. C. (Hrsg.). *Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen*. Baltmansweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, S. 149-168.
- FLICK, U., VON KARDORFF, E. und STEINKE, I. (Hrsg.). 2000. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FREESE, H.-L. 1989. *Kinder sind Philosophen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- FREESE, H.-L. 2002. *Kinder sind Philosophen*. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch Verlag.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. und PRENGEL, A. (Hrsg.). 1997. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag.
- FRIEDMAN, M. 1993. *What are Friends For? Feminist Perspectives on Personal Relationships and Moral Theory*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- FRIEDMAN, M. 1997. "Freundschaft und moralisches Wachstum". *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 45 (2), S. 235-248
- FRITZ, J. und FEHR, W. 2003. *Virtuelle Gewalt: Modell oder Spiegel? Computerspiele aus Sicht der Medienwirkungsforschung*. Verfügbar über: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/fritzfehr_virtuellegewalt/fritz_fehr_virtuelle_gewalt.pdf, (Zugriff: 12.03.07).
- FRÜCHTL, J. 2003. Die moderne Moral der Literatur. In: MANDRY, C. (Hrsg.). *Literatur ohne Moral, Literaturwissenschaften und Ethik im Gespräch*. Münster: Lit Verlag, S. 29-43.
- FUCHS, B. 1999. Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: HONIG, M.-S., LANGE, A. und LEU, H. R. (Hrsg.). *Aus der Perspektive der Kinder? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 87-103.
- FUHS, B. 1999. Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: HONIG, M.-S., LANGE, A. und LEU, H. R. (Hrsg.). *Aus der Perspektive der Kinder? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 87-103.
- FURMAN, W. und BIERMAN, K. L. 1983. "Developmental changes in young children's conceptions of friendship". *Child Development*, S. 549-556
- GADAMER, H.-G. 1990. *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.

- GADAMER, H.-G. 1993. *Hermeneutik II: Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Gesammelte Werke Band II*. Tübingen: Mohr.
- GAMM, G. 2000. *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- GAMM, G. 2006. Standhalten. Motive einer kritischen Pädagogik. In: KEIM, W. und STEFFENS, G. (Hrsg.). *Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt: Peter Lang, S. 45-60.
- GARDNER, H. 1994. *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GARLICH, A. und LEUZINGER-BOHLEBER, M. 1996. "Holocaust - ein Thema, das menschliches Verstehen überschreitet". *Die Grundschulzeitschrift*, 10 (97), S. 46-50
- GILLIGAN, C. 1985. *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- GILLIS-CARLEBACH, M. 1998. Sternkinder und Sternkinder. In: MOYSICH, J. und HEYL, M. (Hrsg.). *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer Verlag, S. 77-92.
- GIOVANELLY. *In & Out: The Dynamics of Imagination in Narrative Participation*. Verfügbar über: <http://www.um.es/logica/giovanelly.htm>, (Zugriff: 11.07.06).
- GOLEMAN, D. 1996. *Emotionale Intelligenz*. München/Wien: Hanser Verlag.
- GRENZ, D. 2004. Kinder- und Jugendliteratur interpretieren mit Studierenden - Lehramtsstudium, Kinder- und Jugendliteratur und Deutschunterricht. In: LECKE, B. (Hrsg.). *Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung?* Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, S. 407-432.
- GRISWOLD, J. 1997. The disappearance of Children's Literature in the US in the Late Twentieth Century. In: BECKETT, S. L. (Hrsg.). *Reflections of Change: Childrens Literature since 1945*. Westport, conn: Greenwood Press, S. 35-41.
- GROEBEN, N. und HURRELMANN, B. (Hrsg.). 2002. *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- GROENE, M. *Hyperlink zu Houellebecq. Rezeptionsforschung im Internet*. Verfügbar über: <http://www.gradnet.de/papers/pomo2.archives/pomo01.paper/Groene01.htm>, (Zugriff: 04.10.04).
- GRONDIN, J. 1991. *Einführung in die philosophische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GÜRTLER, S. 1998. *Elementare Ethik. Alterität, Generativität und Geschlechterverhältnisse bei Emmanuel Levinas*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- HAAS, G. 1988. "Das Elend der didaktisch ausbeuteten Kinder- und Jugendliteratur". *Praxis Deutsch*, 15 (89), S. 3-5

- HABERMAS, J. 1976. *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. 1991. *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HÄCKER, H. und STAPF, K., H (Hrsg.). 1998. *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.
- HADFIELD, A., RAINSFORD, D. und WOODS, T. (Hrsg.). 1999. *The Ethics in Literature*. Hampshire: Macmillan Press LTD.
- HAGEL, U., KURBACHER, F., A., SUHM, C., et al. (Hrsg.). 2002. *Der Andere - ein alltäglicher Begriff in philosophischer Perspektive*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- HAHN, A. 1994. Die soziale Konstruktion des Fremden. In: SPRONDEL, W. M. (Hrsg.). *Die Objektivität der Ordnung und ihre kommunikative Konstruktion*. Frankfurt a.M.: S. 140-163.
- HAKER, H. 1999. *Moralische Identität. Literarische Lebensgeschichten als Medium ethischer Reflexion. Mit einer Interpretation der Jahrestage von Uwe Johnson*. Tübingen: Francke Verlag.
- HAKER, H. 2000. Narrative und moralische Identität. In: MIETH, D. (Hrsg.). *Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik*. Tübingen: Attempto Verlag, S. 37-66.
- HAKER, H. 2002. *Ethik der genetischen Frühdiagnostik*. Paderborn: Mentis Verlag.
- HAKER, H. 2003. Ban Graven Images - Literatur als Medium ethischer Reflexion. In: MANDRY, C. (Hrsg.). *Literatur ohne Moral, Literaturwissenschaften und Ethik im Gespräch*. Münster: Lit Verlag, S. 67-87.
- HARMGARTH, F. 1997. *Lesegeohnheiten - Lesebarrieren*. Gütersloh: Bertelsmann.
- HARRIS, P. L. 1992. *Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt*. Göttingen: Hogrefe.
- HARTMANN, M. 2005. *Gefühle. Wie die Wissenschaften sie erklären*. Frankfurt A.M.: Campus verlag.
- HARTUP, W. W. 1996. Cooperation, close relationships, and cognitiv development. In: BUKOWSKI, W. M., NEWCOMB, A. F. und HARTUP, W. W. (Hrsg.). *The compagny they keep. Friendships in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 213-237.
- HASTEDT, H. 2005. *Gefühle. Philosophische Bemerkungen*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- HAYES, D. 1978. "Cognitive bases for liking an disliking among preschool children". *Child Development*, S. 906-909
- HEIDEGGER, M. 1963. *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.

- HEINZEL, F. 1997. Qualitative Interviews mit Kindern. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. und PRENGEL, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 396-414.
- HEINZEL, F. 2000a. Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: HEINZEL, F. (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindliche Perspektive*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 21-36.
- HEINZEL, F. 2000b. Kinder in Gruppendiskussion und Kreisgesprächen. In: HEINZEL, F. (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindliche Perspektive*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 117-130.
- HEINZEL, F. 2000c. Einleitung. In: HEINZEL, F. (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindliche Perspektive*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 17-20.
- HEINZEL, F. 2002. Kindheit und Grundschule. In: KRÜGER, H.-H. und GRUNERT, C. (Hrsg.). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 541-563.
- HEINZEL, F. (Hrsg.). 2000d. *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindliche Perspektive*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- HELM, B. 2005. *Friendship, Stanford Encyclopedia for Philosophy*. Verfügbar über: <http://plato.stanford.edu/entries/friendship/>, (Zugriff:
- HERTLING, V. 1998. "dass Auschwitz nicht noch einmal sei" - Ein Tagungsbericht. In: MOYSICH, J. und HEYL, M. (Hrsg.). *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer Verlag, S. 314-324.
- HERZOG, S. und BRUNNER, A. *Qualitative Inhaltsanalyse als ein Instrument zur Auswertung von biographischen Interviews. Ein Erfahrungsbericht*. Verfügbar über: http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2005/447/pdf/Herzog_Brunner_Text04.pdf, (Zugriff: 13.04.05).
- HETZEL, A. 2005. *Ästhetische Welterschließung bei Oswald Spengler und Walter Benjamin, Abschlussarbeit, 1993*. Verfügbar über: www.sicetnon.org, (Zugriff:
- HEUER, W. 2006. Hannah Arendt über das Böse im 20. Jahrhundert. In: HORSTER, D. (Hrsg.). *Das Böse neu Denken*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 15-28.
- HEYL, M. 1996. "Mit Kindern im Grundschulalter über den Holocaust sprechen. Psychische Voraussetzungen, Grenzen und Chancen, Einwände und Entgegnungen". *Die Grundschulzeitschrift*, 10, S.
- HEYL, M. 1998. "Nein, aber." oder: Warum? In: MOYSICH, J. und HEYL, M. (Hrsg.). *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer Verlag, S. 120-141.
- HEYL, M. 1999. "Holocaust-Erziehung"? In: DAHRENDORF, M. (Hrsg.). *Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10. Beiheft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 7-17.

- HINTZ, I. 2002. *Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten; Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- HINZE, A. 2003. Fremdheitserfahrungen in unterhaltenden Kinder- und Jugendbüchern der Gegenwart. In: FRÖLICH, M., MESSERSCHMIDT, A. und WALTHER, J. (Hrsg.). *Migration als biografische und expressive Ressource. Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel Verlag, S. 67-88.
- HIRLINGER-FUCHS, F. 2001. *Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten, Normen, Werte und Rollenbilder in deutschsprachigen Bilderbüchern von 1844 - 1996; vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- HÖFELS, P. 1995. *Der Konstruktcharakter des Fremden. Zur Problematik von Abgrenzungen*. Verfügbar über: <http://www.zpr.uni-koeln.de/~petra/fremde.html#2%20Die%20Figur%20des%20Fremden>, (Zugriff: 08.09.06).
- HÖFELS, P. April 1995. *Der Konstruktcharakter des Fremden. Zur Problematik von Abgrenzungen*. Verfügbar über: <http://www.zpr.uni-koeln.de/~petra/fremde.html#2%20Die%20Figur%20des%20Fremden>, (Zugriff:
- HOFFMAN, M. L. 1977. "Sex differences in empathy and related behavior". *Psychological Bulletin*, 84 (4), S. 712-722
- HOFFMAN, M. L. 1981. The development of Empathy. In: RUSHTON, P. J. und SORRENTINO, R. M. (Hrsg.). *Altruism and helping behavior. Social personality and developmental perspectives*. London: Erlbaum, S. 41-63.
- HOFFMAN, M. L. 1983. Empathy, guilt, and social cognition. In: OVERTON, W. F. (Hrsg.). *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 1-51.
- HOFFMAN, M. L. 1991. Empathy, social cognition, and moral action. In: KURTINES, W. M. und GEWIRTZ, J. L. (Hrsg.). *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 275-301.
- HOFFMAN, M. L. 2000. *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- HÖLSKEN, H.-G. 1993. Leseverstehen als kognitive Textverarbeitung. In: BEISBART, O., EISENBEIß, U., KOß, G., et al. (Hrsg.). *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, S. 47-54.
- HOLZHEY, H. 1993. Das Böse. Vom ethischen zum metaphysischen Denken. In: HOLZHEY, H. und LEYVRAZ, J.-P. (Hrsg.). *Die Philosophie und das Böse. La philosophie et le mal*. Bern - Stuttgart - Wien: Verlag Paul Haupt, S. 7-27.
- HONDRICH, K. O. 2004. *Liebe in den Zeiten der Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- HONIG, M.-S. 1999. Forschung "vom Kinde aus"? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: HONIG, M.-S., LANGE, A. und LEU, H. R. (Hrsg.). *Aus der Perspektive der Kinder? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 33-50.

- HONIG, M.-S., LANGE, A. und LEU, H. R. 1999a. Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: HONIG, M.-S., LANGE, A. und LEU, H. R. (Hrsg.). *Aus der Perspektive der Kinder? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 9-32.
- HONIG, M.-S., LANGE, A. und LEU, H. R. (Hrsg.). 1999b. *Aus der Perspektive der Kinder? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- HONNETH, A. 1992. *Kampf um Anerkennung, zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- HONNETH, A. 1997. "Die Moralität von Freundschaften". Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Verfügbar über: <http://www.akademie-verlag.de/journals/2249/schwerpk/s2-1997.html>, (Zugriff: 19.05.05).
- HORSTER, D. und OELKERS, J. 2005. Einleitung. In: HORSTER, D. und OELKERS, J. (Hrsg.). *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-22.
- HORSTER, D. 2006a. Einleitung. In: HORSTER, D. (Hrsg.). *Das Böse neu denken*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7-14.
- HORSTER, D. (Hrsg.). 2006b. *Das Böse neu denken*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- HÜLST, D. 2000. Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich. In: HEINZEL, F. (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindliche Perspektive*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 37-58.
- HUME, D. 2000. Freundschaft und Selbstliebe. In: EICHLER, K.-D. (Hrsg.). *Philosophie der Freundschaft*. Leipzig: Reclam Verlag, S. 110-117.
- HURRELMANN, B. 1980a. Kinderliteraturforschung als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In: HURRELMANN, B. (Hrsg.). *Kinderliteratur und Rezeption. Beiträge der Kinderliteraturforschung zur literaturwissenschaftlichen Pragmatik*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, S. 1-51.
- HURRELMANN, B. 1982. *Kinderliteratur im sozialen Kontext. Eine Rezeptionsanalyse am Beispiel schulischer Literaturverarbeitung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- HURRELMANN, B. 1997. Lesen erhöht den Lebensgenuß, aber wollen Kinder noch genießen? In: SCHULZ, G. und OSSOWSKI, H. (Hrsg.). *Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblick in die Didaktik der Kinderliteratur*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 2-19.
- HURRELMANN, B. und RICHTER, K. 1998a. Einleitung. In: HURRELMANN, B. und RICHTER, K. (Hrsg.). *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur - Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 7-17.
- HURRELMANN, B. 2002. "Leseleistung-Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis". *Praxis Deutsch*, 29, Heft 176, S. 6-18

- HURRELMANN, B. (Hrsg.). 1980b. *Kinderliteratur und Rezeption. Beiträge der Kinderliteraturforschung zur literaturwissenschaftlichen Pragmatik*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- HURRELMANN, B., HAMMER, M. und NIEß, F. (Hrsg.). 1995. *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- HURRELMANN, B. und RICHTER, K. (Hrsg.). 1998b. *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur - Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim: Juventa Verlag.
- HURRELMANN, B. und GROEBEN (Hrsg.). 2002. *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- ISER, W. 1976. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- JANSEN, G. 1994. Das Erleben der Kinder als Zugang zum Philosophieren. In: MARTENS, E. und SCHREIER, H. (Hrsg.). *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und ethic in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 208-220.
- KAISTE, J. 2005. *Das eigensinnige Kind: Schrecken in pädagogischen Warnmärchen der Aufklärung und der Romantik (Dissertation)*. Uppsala: Uppsala University.
- KAMMLER, C. 1997. "Strategien des Erinnerens. "Zur Erziehung nach Auschwitz im Literaturunterricht der neunziger Jahre". *Der Deutschunterricht*, S. 58-69
- KANT, I. 2000. Freundschaft als Maxime der Wechselliebe. In: EICHLER, K.-D. (Hrsg.). *Philosophie der Freundschaft*. Leipzig: Reclam Verlag, S. 127-137.
- KAULEN, H. 1999. Vom bürgerlichen Elternhaus zur Patchwork-Familie. Familienbilder im Adoleszenzroman der Jahrhundertwende und der Gegenwart. In: EWERS, H.-H. und WILD (Hrsg.). *Familien szenen*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 115-127.
- KEHLENBECK, C. 196. *Auf der Suche nach der abenteuerlichen Heldin: weibliche Identifikationsfigur im Jugendalter*. Frankfurt a.M.:
- KELLER, M. 1984. Resolving Conflicts in Friendship: The Development of Moral Understanding in Everyday Life. In: KURTINES, W. M. und GEWIRTZ, J. L. (Hrsg.). *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wileys & Sons, S. 140-158.
- KELLER, M. 1990. Zur Entwicklung moralischer Reflexion: Eine Kritik und Rekonzeptualisierung der Stufen des präkonventionellen moralischen Urteils in der Theorie von L. Kohlberg. In: KNOPF, M. und SCHNEIDER, W. (Hrsg.). *Entwicklung: Allgemeine Verläufe - Individuelle Unterschiede - Pädagogische Konsequenzen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Emanuel Weinert*. Göttingen: S. 19-44.
- KELLER, M. und EDELSTEIN, W. 1991. The development of socio-moral meaning making: Domains, categories, and perspective-taking. In: KURTINES, W. M. und GEWIRTZ, J. L. (Hrsg.). *Handbook of moral behavior and development. Vol. 2 Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 89-114.

KELLER, M. und EDELSTEIN, W. 1993. Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In: EDELSTEIN, W., NUNNER-WINKLER, G. und NOAM, G. G. (Hrsg.). *Moral und Person*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 307-334.

KELLER, M. 1996. *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Beltz/Psychologie VerlagsUnion.

KELLER, M. 2001. Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In: EDELSTEIN, W., OSER, F. und SCHUSTER, P. (Hrsg.). *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 111-140.

KELLER, M. 2003. Die Entwicklung von Verpflichtungen und Verantwortungen in Beziehungen: Eine kulturvergleichende Perspektive. In: SCHNEIDER, W. und KNOPF, M. (Hrsg.). *Entwicklung, Lehren und Lernen: Zum Gedenken an Franz Emanuel Weinert*. Göttingen: Hogrefe, S. 147-165.

KELLER, M. und GUMMERUM, M. 2003. "Freundschaft und Verwandtschaft - Beziehungsvorstellungen im Entwicklungsverlauf und im Kulturvergleich ". *Sozialersinn*, S. 95-121

KELLER, M., LOURENÇO, O., MALTI, T., et al. 2003. "The multifaceted phenomenon of happy victimizers: A cross-cultural comparison". *British Journal of Developmental Psychology*, 21, S. 1-18

KELLER, M. 2004. Self in Relationship. In: LAPSLEY, D. K. und NARVAEZ, D. (Hrsg.). *Moral development, self, and identity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 276-298.

KELLER, M. 2005. Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: HORSTER, D. und OELKERS, J. (Hrsg.). *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149-172.

KELLER, M. und EDELSTEIN, W. 1991. The development of socio-moral meaning making: Domains, categories, and perspective-taking. In: KURTINES, W. M. und GEWIRTZ, J. L. (Hrsg.). *Handbook of moral behavior and development. Vol. 2 Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 89-114.

KESSELRING, T. 1999. *Jean Piaget*. München: Verlag C.H. Beck.

KESTENBERG, J. 1998. Warum und wie sollen wir Kleinkinder von der Nazizeit in Deutschland erzählen? In: MOYSICH, J. und HEYL, M. (Hrsg.). *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer verlag, S. 68-76.

KNÖDLER, C. Verfügbar über:

<http://www.biblio.at/rezensionen/details.php3?mednr%5B0%5D=ag0004205&anzahl=1>,
(Zugriff: 21.07.05).

KOHLBERG, L. 1969. State and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: GOSLIN, D. A. und MCNALLY, R. (Hrsg.). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: McNally, S. 347-480.

KÖHLER, B. und SCHREIER, H. 1982. "Philosophie in der Grundschule". *ZDP*, S. 166-175

- KOYAMA, Y. 1992. *Außenseiterproblematik in der deutschen und japanischen Kinderliteratur unter besonderer Berücksichtigung der Werke von Peter Härtling und Haitani Kenjiro*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- KRAPPMANN, L. 1991. Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: HURRELMANN, K. und ULICH, D. (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 335-375.
- KRAPPMANN, L. 1993. Bedrohung des kindlichen Selbst in der Sozialwelt der Gleichaltrigen. Beobachtungen zwölfjähriger Kinder in natürlicher Umgebung. In: EDELSTEIN, W., NUNNER-WINKLER, G. und NOAM, G. (Hrsg.). *Moral und Person*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 335-362.
- KRAPPMANN, L. 1994. Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In: SCHNEEWIND, K. A. (Hrsg.). *Psychologie der Erziehung und der und Sozialisation*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie, S. 495-524.
- KREWANI, W. 1992. *Emmanuel Levinas. Denker des Anderen*. Freiburg/München: Karl Alber.
- KRIPPENDORFF, E. 2002. Freundschaft als politische Kategorie. Seminar "Wahre Freundschaft", 07. - 09. Juni 2002. Verfügbar über:
<http://www.lpb.bwue.de/publikat/Freundschaft.pdf>, (Zugriff: 22.03.06).
- KRISTEVA, J. 1990. *Fremde sind wir uns selber*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- KRÜGER, H.-H. und GRUNERT, C. (Hrsg.). 2002. *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- KULIK, N. 2005. *Das Gute und das Böse in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur: eine Untersuchung bezogen auf Werke von Joanne K. Rowling, J. R. R. Tolkien, Michael Ende, Astrid Lindgren, Wolfgang und Heike Hohlbein, Otfried Preußler und Frederik Hertmann (Dissertation)*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Wien: Peter Lang Verlag.
- KURPJUHN, J. 2000. *Außenseiter in der Kinderliteratur. Darstellungsvarianten und Wirkungsaspekte moderner Prosa für die junge Generation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- KURULTAY, T. 2000. Wie fremd ist die Übersetzung einer fremden Literatur? Erscheinungsweisen deutscher Kinder- und Jugendliteratur in türkischer Übersetzung. In: NASSEN, U. und WEINKAUFF, G. (Hrsg.). *Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945*. München: Iudicium Verlag, S. 49-58.
- LADENTHIN, V. 1989. *Erziehung durch Literatur? Zur moralischen Dimension des Literaturunterrichts*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- LADENTHIN, V. 2000. Kinder- und Jugendbücher: Poetik und Autorität. In: EWERS, H.-H., NASSEN, U., RICHTER, K., et al. (Hrsg.). *Kinder- und Jugendbuchforschung 1999/2000*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S. 86-98.
- LAMNEK, S. 1995. *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlag Union.

- LAMNEK, S. 1998. *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlag Union.
- LANGER, S. K. K. 1992. *Philosophie auf neuem Wege: das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- LEHNERT, G. 1994. Phantasie und Geschlechterdifferenz, Plädoyer für eine feministisch-komparatistische Mädchenliteraturforschung. In: EWERS, H.-H., LEHNERT, G. und O'SULLIVAN, E. (Hrsg.). *Kinderliteratur im interkulturellen Prozess*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S.
- LEINWEBER, R. 1998. *Auf den Spuren von Inge Auerbacher. Eine jüdische Biographie im Unterricht der GS*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- LEMKE, H. 2000. *Freundschaft. Ein philosophischer Essay*. Damstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- LENSCH, M. 2000. *Spielen, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das literarische Rollenspiel*. Münster: Waxmann.
- LESCH, W. 1993. "Die Ästhetik des Bösen als "postmodernes" Stilprinzip. Theologisch-ethische Randbemerkungen zur TV-Serie Twin Peaks". *Communicatio Socialis: Internationale Zeitschrift für Kommunikation in Religion, Kirche und Gesellschaft*, S. 355 - 369
- LESCH, W. 1998. Das Spiel mit dem 'Unmenschlichen'. Ethische und theologische Aspekte einer Ästhetik des Bösen. In: MÜLLER, W. E. und HEUMANN, J. (Hrsg.). *Kunst-Positionen. Kunst als Thema gegenwärtiger evangelischer und katholischer Theologie*. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, S. 81-95.
- LESCH, W. 2001. *Literatur und Ethik. Jenseits von Moralismus und Ästhetizismus*. Verfügbar über: http://www.izew.uni-tuebingen.de/texte/mat1_epg.pdf, (Zugriff: 04.03.05).
- LÉVI-STRAUSS, C. 1968. *Das wilde Denken*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LEVINAS, E. 1987. *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Freiburg/München: Alber.
- LEXE, H. 2003. *Pippi, Pan und Potter: zur Motivationskonstellation in den Klassikern der Kinderliteratur*. Wien: Ed. Praesens.
- LINK, J. 1997. *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdt. Verlag.
- LIPMAN, M. 1978. *Philosophie in the classroom*. Philadelphia: Temple U. Press.
- LIVESLEY, W. J. und BROMLEY, D. B. 1973. *Person perception in childhood and adolescence*. London: Wiley.
- LOOS, P. und SCHÄFFER, B. 2001. *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske+Budrich.

- LÖSCH, K. 2000. *Interkulturalität: Kulturtheoretische Prolegomena zum Studium der neueren indianischen Literatur Nordamerikas*. Erlangen-Nürnberg: Publisher.
- MAIWALD, K. 1999. *Literarisierung als Aneignung von Alterität*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- MALTI, T. 1999. *Moralische Gefühle, begründungen und sozialverhalten in der Kindheit: ein integrativer Ansatz (Dissertation)*. Berlin: Freier Universität Berlin.
- MANDRY, C. 2003a. Literatur ohne Moral - Zur Einleitung. In: MANDRY, C. (Hrsg.). *Literatur ohne Moral, Literaturwissenschaften und Ethik im Gespräch*. Münster: Lit Verlag, S. 9-14.
- MANDRY, C. (Hrsg.). 2003b. *Literatur ohne Moral, Literaturwissenschaften und Ethik im Gespräch*. Münster: Lit Verlag.
- MARGOLIS, P. 1998. "Caring makes a difference". In: MOYSICH, J. und HEYL, M. (Hrsg.). *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer Verlag, S. 286-292.
- MARQUARD, O. 1996. *Apologie des Zufälligen*. Stuttgart: Philosophische Studien.
- MARTENS, E. 1994. Philosophieren mit Kindern als Herzschlag (nicht nur) des Ethik-Unterrichts. In: MARTENS, E. und SCHREIER, H. (Hrsg.). *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 8-24.
- MARTENS, E. 1996. Ethik- oder Philosophieunterricht? Philosophie als elementare Kulturtechnik. In: MATTHEWS, G. B., MARTENS, E., FREESE, H.-L., et al. (Hrsg.). *Philosophieren mit Kindern*. Rostock: Universität Rostock, S. 27-36.
- MARTENS, E. 1999. *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- MARTENS, E. 2003. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert Verlag.
- MARTENS, E. und SCHREIER, H. (Hrsg.). 1994. *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- MATTENKLOTT, G. *Harry Potter – phantastische Kinderliteratur. Auf den Spuren eines globalen Erfolgs*. Verfügbar über: http://www.stimmen-der-zeit.de/StdZ_01_03_HarryPotter.pdf, (Zugriff: 02.10.06).
- MATTENKLOTT, G. 2003. Die Wahrnehmung des Ethischen in den Literaturwissenschaften. In: MANDRY, C. (Hrsg.). *Literatur ohne Moral, Literaturwissenschaften und Ethik im Gespräch*. Münster: Lit Verlag, S. 15-28.
- MATTHEWS, G., B. 1989. *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin: Freese Verlag.
- MATTHEWS, G., B. 1991. *Denkproben. Philosophische Ideen jüngerer Kinder*. Berlin: Freese Verlag.

- MATTHEWS, G., B. 1995. *Die Philosophie der Kindheit*. Weinheim/Berlin: Quadriga Verlag.
- MAYER, H. 1975. *Außenseiter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- MAYER, M. 2003. *Die Rückkehr des Bösen in die Philosophie. Ein Blick in deutsche Zeitschriften*. Verfügbar über: <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2003/1231/feuilleton/0010/index.html>, (Zugriff: 01.08.06).
- MAYRING, P. 2003. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- MEAD, G. H. 1968. *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- MEIER-SEETHALES, C. 1997. *Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft*. München: C.H. Beck Verlag.
- MEIßNER, W. 1993. Die Phantasie der Kinder - entwicklungspsychologische Überlegungen zur phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. In: LANGE, G. und STEFFENS, W. (Hrsg.). *Literarische und didaktische Aspekte der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 25-39.
- MEIßNER, W. 2001. Die Phantasie der Kinder. Entwicklungspsychologische Überlegungen zur phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. In: FÄHRMANN, W., SCHLAGHECK, M. und STEINKAMP, V. (Hrsg.). *Spurensuche 12: Religion in der Kinder- und Jugendliteratur*. Mülheim: Katholische Akademie, S. 48-74.
- MEY, G. *Zugänge zur kindlichen Perspektive - Methoden der Kindheitsforschung*. Verfügbar über: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_940.html#verf_ahren, (Zugriff: 04.08.04).
- MEY, G. 2001. "Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. (Rezensionsaufsatz)". Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.html>, (Zugriff: 04.08.04).
- MEY, G. 2003. *Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften*. Verfügbar über: <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/docs/ber200301.pdf>, (Zugriff: 30.06.06).
- MEYER-DRAWE, K., PEUKERT, H. und RUHLOFF, J. 1992. Einleitende Bemerkungen. In: MEYER-DRAWE, K., PEUKERT, H. und RUHLOFF, J. (Hrsg.). *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion*. Weinheim: Deutschen Studien Verlag, S. 7-11.
- MICHALEK, R. und SCHÖNKNECHT, G. 2004. Gruppendiskussion mit Grundschulkindern – methodische Aspekte. In: ESSLINGER-HINZ, I. und HAHN, H. (Hrsg.). *Kompetenzen entwickeln, Unterrichtsqualität in der Schule steigern. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde*. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 189-206.
- MICHALEK, R. und SCHÖNKNECHT, G. 2006. Die Gruppendiskussion als Methode in der Schul- und Kindheitsforschung: Kinder sprechen über Schule. In: RAHM, S., MAMMES, I.

und SCHRATZ, M. (Hrsg.). *Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 149-164.

MIETH, D. 2000. Identität - wie wird sie erzählt. In: MIETH, D. (Hrsg.). *Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik*. Tübingen: Attempto Verlag, S. 67-82.

MOLL, A. 2001. *Was Kinder denken: zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

MONTADA, L. 1993. Moralische Gefühle. In: EDELSTEIN, W., NUNNER-WINKLER, G. und NOAM, G. (Hrsg.). *Moral und Person*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 259-277.

MÜHREL, E. Zum Problem der Anerkennung und Verantwortung bei Emmanuel Lévinas. Verfügbar über: http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/muehrel_diss.pdf, (Zugriff: 29.03.06).

MÜNNIX, G. 2001. *Anderwelten. Eine fabelhafte Einführung ins Philosophieren*. Basel: Beltz&Gelberg Verlag.

MUSSCHOOT, A. M. 2002. *Algemene Literatuurwetenschap I (Seminarunterlagen)*. Gent: Universiteit Gent.

N'DAKON, W. U. 2001. *Kinder Lesen Vorstadtkrokodile. Eine empirische Studie zur Rezeption des Kinderromans Max von der Grüns*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

NASSEN, U. 2000. Einige programmatische Bemerkungen zum hermeneutischen Verständnis des interkulturell Differenten in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach 1945. In: NASSEN, U. und WEINKAUFF, G. (Hrsg.). *Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945*. München: Iudicium Verlag, S. 9-18.

NASSEN, U. und WEINKAUFF, G. (Hrsg.). 2000. *Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945*. München: Iudicium Verlag.

NEIMAN, S. 2004a. *Das Böse denken. Eine andere Geschichte der Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

NEIMAN, S. 2004b. *Das Böse verändert sein Gesicht. Vortrag in der Zürcher Schiffbauhalle*. Verfügbar über: <http://tagesanzeiger.ch/dyn/news/schweiz/429524.html>, (Zugriff: 31.07.06).

NEIMAN, S. 2006. Das Banale verstehen. In: HORSTER, D. (Hrsg.). *Das Böse neu Denken*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 41-54.

NEIMAN, S. a. *Das Banale verstehen*. Verfügbar über: http://www.hannah-arendt-hannover.de/media/hat2006_nei man.pdf, (Zugriff: 31.07.06).

NEIMAN, S. b. *Was wir da spürten, war das Böse. Interview*. Verfügbar über: <http://www.gazette.de/Archiv2/Gazette1/Nei man.pdf>, (Zugriff: 03.08.06).

NEUHÄUSER, H. 1993. *Autorität und Partnerschaft. Wie Kinder ihre Eltern sehen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- NEWCOMB, A. F. und BAGWELL, C. L. 1995. "Children's friendship relations: a metaanalytic review". *Psychological Bulletin*, 117, S. 306-347
- NIDA-RÜMELIN, J. 2006. Das Böse neu denken? In: HORSTER, D. (Hrsg.). *Das Böse neu denken*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 55-66.
- NIETZSCHE, F. 1969. Jenseits von Gut und Böse. In: SCHLECHTA, K. (Hrsg.). *Friedrich Nietzsche: Werke. Band 2*. München: Hanser Verlag, S.
- NIETZSCHE, F. 1980. *Kritische Studienausgabe, herausgegeben von*. Berlin:
- NIETZSCHE, F. 1988. *Nachgelassene Fragmente 1885–1887. Kritische Studienausgabe Bd. 12*. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- NIETZSCHE, F. 2000. *Also sprach Zarathustra*. Berlin: Akademie Verlag.
- NIKOLAJEVA, M. 1988. *The Magic Code. The use of magical patterns in fantasy for children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- NOACK, F. 2002. "Zwischen Spannung und Entspannung. Motivationale Aspekte des Lese- und Fernsehverhaltens". *Grundschule*, 34, S. 41-44
- NUNNER-WINKLER, G. und SODIAN, B. 1988. "Children's understanding of moral emotions". *Child Development*, S. 1323-1338
- NUNNER-WINKLER, G. und EDELSTEIN, W. 1993. Einleitung. In: NUNNER-WINKLER, G. und EDELSTEIN, W. (Hrsg.). *Moral und Person*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-30.
- NUNNER-WINKLER, G. 2005. Zum Verständnis von Moral. In: HORSTER, D. und OELKERS, J. (Hrsg.). *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173-192.
- NÜNNING, A. 2000. "Intermisunderstanding" Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: BREDELLA, L., MEIßNER, F.-J., NÜNNING, A., et al. (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 84-132.
- NUSSBAUM, M. C. 1990. *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford: University Press.
- NUSSBAUM, M. C. 1995. *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- O' SULLIVAN, E. 1998. Alice über Grenzen. In: HURRELMANN, B. und RICHTER, K. (Hrsg.). *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur - Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 45-58.
- O' SULLIVAN, E. 2005. "Rose Blanche, Rosa Weiss, Rosa Blanca: A Comparative View of a Controversial Picture Book". *The Lion and the Unicorn*, S. 152–170
- O'SULLIVAN, E. 2000. Kulturelle Hybridität und Transfer. Black Britain in der (ins Deutsch übersetzten) Kinder- und Jugendliteratur. In: NASSEN, U. und WEINKAUFF, G. (Hrsg.).

Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945. München: Iudicium Verlag, S. 75-93.

OBENDIEK, E. 2000. *Der lange Schatten des babylonischen Turmes. Das Fremde und der Fremde in der Literatur*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

OELKERS, J. 1992. *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

OERTER, R. und MONTADA, L. (Hrsg.). 1998. *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.

OFFENBERGER, P. 1999. *Konfliktbewältigung und Freundschaft in der mittleren Kindheit (Dissertation)*. Potsdam: Universität Potsdam.

OLSON, E. T. 2002. "Personal Identity". The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Verfügbar über: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2002/entries/identity-personal/>, (Zugriff: 03.02.06).

ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR KINDERPHILOSOPHIE (ACPC) und INSTITUT FÜR KINDERPHILOSOPHIE. Verfügbar über: <http://www.kinderphilosophie.at>, (Zugriff: 17.08.04).

OSWALD, H. 2000. Geleitwort. In: HEINZEL, F. (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindliche Perspektive*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 9-16.

PATON, H. J. 1993. Kant on Friendship. In: BADHWAR, N. K. (Hrsg.). *Friendship: A Philosophical Reader*. Ithaca, NY: Cornell University Press, S. 133-154.

PAUEN, M. *Die Ästhetik des Hässlichen. Grauenhafte Probleme und eine schöne Bescherung*. Verfügbar über: <http://www.information-philosophie.de/philosophie/paunaesthetik.html>, (Zugriff: 04.08.06).

PEEVERS, B. H. und SECORD, P. F. 1973. "Developmental changes in attribution of descriptive concepts to persons". *Journal of Personality and Social Psychology*, S. 120-128

PETZOLD, D. 1986. Zwischen Weltkatastrophe und Eukokatastrophe. Politik in Phantasyromanen. In: PETZOLD, D. (Hrsg.). *Inklings-Jahrbuch 4*. Moers: Brendow, S. 63-85.

PETZOLD, D. 2001. Die Harry Potter-Bücher: Märchen, fantasy fiction, school stories - und was noch? In: SPINNER, K. H. (Hrsg.). *Im Bann des Zauberlehrlings? Zur Faszination von Harry Potter*. Regensburg: Friedrich Pustet, S. 21-41.

PFAU, A.-J. 2005. *Freundschaft im Kinder- und Jugendbuch. Untersuchung einer besonderen Form der interkulturellen Begegnung (Abschlussarbeit)*. Saarbrücken:

PFEIFER, S. 1999. "Sag mal was ist eigentlich denken" - Ein erster Erfahrungsbericht. In: BRÜNING, B., PFEIFER, S., FRÖHLICH, M., et al. (Hrsg.). *Philosophieren in der Grundschule (Heft 7)*. Universität Rostock, S. 33-61.

- PIAGET, J. 1931. Children's philosophies. In: MURCHISON, C. (Hrsg.). *A handbook of child psychology*. Worcester Mass: Clark University Press, S. 377-391.
- PIAGET, J. 1973. *Das moralische Urteil beim Kind*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- PIAGET, J. 1974. *Urteil und Denkprozeß des Kindes*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- PIAGET, J. 1981. *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
- PIEPER, A. 1997. *Gut und Böse*. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- PIEPER, A. 2005. "Rehabilitierung des Gefühls?" e-Journal Philosophie der Psychologie, Verfügbar über: <http://www.jp.philo.at/texte/PieperA1.pdf>, (Zugriff: 09.01.06).
- PLATH, M. 2002. "Zur Bedeutsamkeit von Lesen und Fernsehen". *Grundschule*, 34 (7-8), S. 35-40
- PREIS, B. 2005. "Ambivalenz des Unbedingten. Konstitutive Aporien des Ethischen im Ausgang des Denkens Emmanuel Levinas und Jacques Derridas (Magisterarbeit)". *Sic et Non. Zeitschrift für Philosophie und Kultur im Netz*, Verfügbar über: http://www.sicetnon.org/content/pdf/Ambivalenz_des_Unbedingten_Preis.pdf, (Zugriff: 09.01.06).
- PROVOOST, A. *Uitzichtloosheid en troost, opgroei tegen wil en dank*. Verfügbar über: <http://www.anneprovoost.com/dutch/Gedachten/GedachtenOpgroeien.htm>, (Zugriff: 13.06.06).
- PURRMANN-VIDENZ, M. 1999. *Empathie - motivationale Grundlage prosoziales Verhaltens (Magisterarbeit)*. Engelskirchen: Universität Engelskirchen.
- QUIENDEAU, I. 1998. Unbewusste Prozesse in der individuellen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Auschwitz und dem Nationalsozialismus. In: MOYSICH, J. und HEYL, M. (Hrsg.). *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer Verlag, S. 51-67.
- RADISCH, F. 2002. "Gespräche über Lesen und Fernsehen". *Grundschule*, 34 (7-8), S. 44-46
- RAECKE, R. und HOHMEISTER, E. 1993. *Das Kinderbuch. Eine Auswahl von Kinderbüchern aus aller Welt*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur.
- RAECKE, R. (Hrsg.). 1999. *Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
- RATHENOW, H.-F. und WEBER, N. H. 1995. Gedenkstättenbesuche im historisch-politischen Unterricht. In: EHMAN, A. (Hrsg.). *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*. Opladen: Leske+Bude, S. 13-26.
- REED, R. 1994. Dialog oder Gespräch. In: MARTENS, E. und SCHREIER, H. (Hrsg.). *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 123-129.

- REICHOLD, A. 2004. *Vergessene Leiblichkeit. Zur Rolle des Körpers in ontologischen und ethischen Personstheorien*. Paderborn: Mentis Verlag.
- RICHTER, K. und FUCHS, B. *Wirkung von Gewalt in Medien auf Kinder – eine Frage zwischen Medienethik und Pädagogik*. Verfügbar über: http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3482/fuhs_richter.pdf, (Zugriff: 05.01.07).
- RICHTER, K. 2000. Kinder- und Jugendliteratur der DDR. In: LANGE, G. (Hrsg.). *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1*. Göttingen: Schneider Verlag, S. 137-156.
- RICHTER, K. 2001. Die Stellung von Lesen und Fernsehen im Interessenspektrum jüngerer Schulkinder. In: RICHTER, K. und TRAUTMANN, T. (Hrsg.). *Kindsein in der Mediengesellschaft*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 69 – 84.
- RICHTER, K. 2002. "Kindliche Lieblingslektüre und der Literaturunterricht in der Schule". *Grundschule*, 34 (7-8), S.
- RICHTER, K. und PLATH, M. 2002. "Zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern – Möglichkeiten und Grenzen schulischer Einflussnahme". *Grundschule*, 34, S. 32-49
- RICHTER, K. und FUCHS, B. 2004. Wirkung von Gewalt in Medien auf Kinder - eine Frage zwischen Medienethik und Pädagogik. In: BERGSDORF, W., HOFFMEISTER, H., KRANEMANN, B., et al. (Hrsg.). *Ethik in der Krise - Ethik für die Krise*. Weimar: Rhino Verlag, S. 197-214.
- RICOEUR, P. 1969. *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*. Paris: Editions du Seuil.
- RICOEUR, P. 1991. *Tekst en betekenis. Opstellen over de interpretatie van literatuur. Vertaald en ingeleid door Maarten van Buuren*. Baarn: Ambo.
- RICOEUR, P. 2004. *Wege der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- RIEKEN-GERWING, I. 1995. *Gibt es eine Spezifik kinderliterarischen Übersetzens? Untersuchung zu Anspruch und Realität bei der literarischen Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- ROGERS, K. und KINGET, G. M. 1969. *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive. Vol. 1*. Louvain: Publication univ.
- ROGGE, J.-U. 1999. Die Gefahr des Bösen, die Lust am Bösen. Über die Gewalt in den Medien. In: BUCHER, A. A., SEITZ, R. und DONNENBERG, R. (Hrsg.). *Das Böse. Tabu oder Herausforderung*. Salzburg/Wien: Otto Müller Verlag, S. 39-54.
- ROHRBACH, R. 1996. "Hitler tötete alle armen und ungehorsamen Leute. Ein Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Mythos Hitler in der Grundschule". *Geschichte lernen. Geschichtsunterricht heute*, 9, S. 20-26
- RÖHRICH, L. 2002. *"und weil sie nicht gestorben sind." Anthropologie, Kulturgeschichte und Deutung von Märchen*. Köln/Weimar/Wien:

- ROMMELSPACHER, B. 1998. *Dominanzkultur, Texte zur Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlando.
- RORTY, R. 1989. *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- ROSEBROCK, C. 2002. *Lesen - Basiskompetenz in der Mediengesellschaft (Vortragmanuscript)*. Verfügbar über: <http://www.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/Rosebrock.pdf>, (Zugriff: 13.10.06).
- ROSENDORFER, H. 1987. Verfügbar über: http://www.buchhandel-bayern.de/geschwister-scholl-preis/1987_laudatio.shtml, (Zugriff: 07.03.06).
- RUMPF, H. 1998. "Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im Horror vacui". *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (3), S. 331-341
- RUTSCHMANN, V. 2000. Figuren des Fremden in der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur. In: NASSEN, U. und WEINKAUFF, G. (Hrsg.). *Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945*. München: Iudicium Verlag, S. 21-37.
- RÜTTER, S. 2000. *Herausforderung angesichts des Anderen. Von Feuerbach über Buber zu Levinas*. Freiburg/München: Albert Thesen Verlag.
- SAALMANN-STAUFFEN, G. *Tagungsbericht Schmerlenbach „Religion und Fremdheit“* (8. – 10.7. 2005). Verfügbar über: <http://www.uni-leipzig.de/~relsoz/Tagungen.html>, (Zugriff: 03.03.06).
- SAARNI, C. und HARRIS, P. (Hrsg.). 1989. *Children's understanding of emotion*. New York: Cambridge University Press.
- SAFRANSKI, R. 1997. *Das Böse oder Das Drama der Freiheit*. München: Carl-Hanser-Verlag.
- SAFRANSKI, R. 1999. Das Böse oder der Preis der Freiheit. In: BUCHER, A. A., SEITZ, R. und DONNENBERG, R. (Hrsg.). *Das Böse: Tabu oder Herausforderung?* Salzburg/Wien: Otto Müller Verlag, S. 11-19.
- SAHR, M. 1981. *Wirkung von Kinderliteratur. Lesen aus kommunikations- und lerntheoretischer Sicht*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- SALISH, M. 1991. *Kinderfreundschaften*. Göttingen: Hogrefe.
- SANER, H. 1991. Modelle der Sozialisation angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes. In: KURZ, R. und SIMBRUNER, G. (Hrsg.). *Ein natürlicher Dissident. Das Kind. Unsere Zukunft*. Graz: Leycam, S. 10-21.
- SCARLETT, H. H., PRESS, A. N. und CROCKETT, W. H. 1971. "Children's descriptions of peers: A Wernerian developmental analysis". *Child Development*, S. 439-453
- SCHÄFER, G. E. 1995. *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim: Juventa Verlag.
- SCHAFSTEDDE, M. 1993. *Der Selbe und der Andere, Zur Erkenntnistheorie und Ethik bei Husserl und Levinas*. Kassel: Kasseler Philosophische Schriften.

SCHAVIT, Z. 1986. *Poetics of Children's Literature*. Athen: University of Georgia Press.

SCHILCHER, A. 2001. *Geschlechtssrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

SCHMITT, C. 2000. Freund und Feind. In: EICHLER, K.-D. (Hrsg.). *Philosophie der Freundschaft*. Leipzig: Reclam Verlag, S. 175-178.

SCHMITZ-EMANS. 2003. Undines späte Schwester. Über Nixen und Wasserfrauen in der modernen Literatur und Kunst. In: IVANOVIĆ, C., LEHMANN, J. und MAY, M. (Hrsg.). *Phantastik – Kult oder Kultur? Aspekte eines Phänomens in Kunst, Literatur und Film*. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S. 239-273.

SCHMITZ, H. 1989. *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeuthik*. Paderborn:

SCHNAAS, U. 2004. *Das Phantastische als Erzähltheorie in vier zeitgenössischen Romanen (Dissertation)*. Verfügbar über: http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_su_diva-29-1_fulltext.pdf, (Zugriff: 04.08.05).

SCHÖNKNECHT, G. und MICHALEK, R. 2005. Kinder sprechen über Schule. Inhalte von Gruppendiskussionen mit Kindern im Grundschulalter. In: GÖTZ, M. und MÜLLER, K. (Hrsg.). *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 69-75.

SCHREIER, H. und KÖHLER, B. 1982. "Philosophie in der Grundschule". Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 4, S. 166-175

SCHREIER, H. 1994. Möglichkeiten und Grenzen des Gesprächs beim Philosophieren mit Kindern. In: MARTENS, E. und SCHREIER, H. (Hrsg.). *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 86-107.

SCHULTE-BUNERT, E. 2003. Eine libanesisch-deutsche Kinderfreundschaft. In: BÜKER, P. und KAMMLER, C. (Hrsg.). *Das Fremde und das Andere*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 59-70.

SCHULZ, G. 1995. "Der Mond, der ist gestorben." (F. García Lorca). Kinder auf den Weg zu metaphorische Kompetenz. In: SPINNER, K. (Hrsg.). *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, S. 87-100.

SCHULZ, G. 2000. Außenseiter als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: LANGE, G. (Hrsg.). *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 2*. Göttingen: Schneider Verlag, S. 746- 765.

SCHÜRMANN, E. 2005. *Zur Einführung in die Ringvorlesung: Philosophie und Literatur, Vortrag in Darmstadt am 26.10.2005*. Verfügbar über: http://www.philosophie.tu-darmstadt.de/fileadmin/phil/Aktuelles/Schürmann_Einführung.pdf, (Zugriff: 18.11.05).

SCHWARTZ, S. H. 1977. Normative influences on altruism. In: BERKOWITZ, L. (Hrsg.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, S. 221-279.

SCHWEIKLE, G. und SCHWEIKLE, I. (Hrsg.). 1990. *Metzler-Literatur-Lexikon: Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler.

SCHWER, C. 2002. *Zur Rekonstruktion des Freundschaftsverhältnisses von Kindern als subjektive Theorie (Dissertation)*. Dresden: TU Dresden.

SEEL, M. *Diesseits von Gut oder Böse. Moralphyschologische Betrachtungen*. Verfügbar über: <http://www.philosophicum.com/archiv/Band1.pdf>, (Zugriff: 03.08.06).

SEEL, M. 1996. Ästhetik als Teil einer differenzierten Ethik. Zwölf kurze Kommentare. In: SEEL, M. (Hrsg.). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-36.

SEIFERT, M. *Tagungsbericht. Symposium am Institut für Germanistik der Universität Leipzig im Rahmen des von der Volkswagen - Stiftung finanzierten Forschungsprojektes Interkulturelle Aspekte in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur von 1945 bis zur Gegenwart, 13. - 16. September 1999*. Verfügbar über: <http://www.uni-leipzig.de/intkult/KONFERZ.html>, (Zugriff: 14.03.06).

SELMAN, R. L. 1984. *Die Entwicklung des sozialen Verstehens: Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

SERAFICA, F. C. 1982. *Social-cognitive development in context*. London: Guilford.

SHAVIT, Z. 1988. Gesellschaftliches Bewusstsein und literarische Stereotypen, oder: Wie Nationalsozialismus und Holocaust in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur behandelt werden. In: DAHRENDORF, M. und SHAVIT, Z. (Hrsg.). *Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch*. Frankfurt a.M.: dipa, S. 97-106.

SHAVIT, Z. 1999. The Double Attribution of Texts for Children and How It Affects Writing for Children. In: BECKETT, S. L. (Hrsg.). *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York & London: Garland, S. 83-98.

SIMMEL, G. 1958. Exkurs über den Fremden. In: (Hrsg.). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 764-771.

SIMMEL, G. 1992. Exkurs über den Fremden. In: (Hrsg.). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 764-771.

SIMON-PÄTZOLD, E. Verfügbar über: <http://www.antolin.de/paetzold/index.jsp?key=1084995393089>, (Zugriff: 21.07.05).

SPINNER, K. Literarisches Lernen, Lesekompetenz und das Angebot der Kinder- und Jugendliteratur. Verfügbar über: http://www.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/handout_a_spinner_f.pdf, (Zugriff: 17.04.06).

SPINNER, K. 1989a. "Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung". *Der Deutschunterricht*, 4 (89), S. 19-23

SPINNER, K. 1989b. *Erziehung durch Literatur? Zur moralischen Dimension des Literaturunterrichts*. Essen: Verlag die blaue Eule.

- SPINNER, K. 1993. Entwicklung des literarischen Verstehens. In: BEISBART, O., EISENBEIß, U., KOß, G., et al. (Hrsg.). *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, S. 55-64.
- SPINNER, K. 1995a. Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: ROSEBROCK, C. (Hrsg.). *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 81-95.
- SPINNER, K. 1997. Kein "schneller Einkauf von Kenntnissen". Produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In: SCHULZ, G. und OSSOWSKI, H. (Hrsg.). *Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblick in die Didaktik der Kinderliteratur*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 20-31.
- SPINNER, K. 2001. Minderwertigkeitsgefühle und Grandiositätsfantasie. Wie "Harry Potter" seine Leser verzaubert. In: KNOBLAUCH, J. (Hrsg.). *"Harry Potter" in der Schule*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 113-119.
- SPINNER, K. 2004a. Zwischen ästhetischer Erziehung und moralischer Bildung. Anmerkungen zu Chancen und Gefahren des Literaturunterrichts. In: LECKE, B. (Hrsg.). *Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung?* Frankfurt a.M.: Peter lang Verlag, S. 95-100.
- SPINNER, K. 2004b. Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht. In: MATTHES, E. (Hrsg.). *Werteorientierter Unterricht - eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth: Auer Verlag, S. 102-113.
- SPINNER, K. H. 1995b. Einleitung. In: SPINNER, K. H. (Hrsg.). *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S.
- SPLETT, J. Herausgerufen. Menschsein - christlich. Verfügbar über: <http://www.st-georgen.uni-frankfurt.de/leseraum/splett2.html>, (Zugriff: 05.09.05).
- SPREY-WESSING, T. 1999. Was wir für böse Menschen sind. Bilder- und Kinderbücher als Medium der Vermittlung. In: BUCHER, A. A., SEITZ, R. und DONNENBERG, R. (Hrsg.). *Das Böse: Tabu oder Herausforderung?* Salzburg/Wien: Otto Müller Verlag, S. 220-224.
- STEGMAIER, W. 2002. *Levinas*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- STEINZ, J. und WEINMANN, A. 2000. Die Kinder und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: LANGE, G. (Hrsg.). *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1*. Göttingen: Schneider Verlag, S. 97-136.
- STENDER, K. 1998. Mit Kindern über den Holocaust sprechen. Bericht einer Mutter. In: MOYSICH, J. und HEYL, M. (Hrsg.). *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer Verlag, S. 161-165.
- STEPHENS, J. 1999. Ideologie und narrativer Diskurs in Kinderbüchern. In: DOLLEWEINKAUFF, B., EWERS, H.-H. und POHLMANN, C. (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1997/98*. Stuttgart/Weimar: Peter Lang Verlag, S. 19-31.
- STRAUSS, A. L. 1998. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink Verlag.

- TABBERT, R. 1998. "Swimmy", "The BFG" und "Janne min vän": Bücher aus fremden Sprachen, ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis. In: HURRELMANN, B. und RICHTER, K. (Hrsg.). *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur - Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 93-114.
- TATAR, M. 1987. *The hard facts of the Grimms' fairy tales*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.
- TATAR, M. 2002. *The annotated classic fairy tales*. New York: Norton.
- TAYLOR, C. 1976. Responsibility for Self. In: RORTY, A. O. (Hrsg.). *The Identities of Persons*. Berkley/Los Angeles/London: S.
- TAYLOR, C. 1989. *Sources of the self. The making of the modern Identity*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- TAYLOR, C. 1993. *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- TAYLOR, C. 1995. *Das Unbehagen an der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- THEUNISSEN, M. 1977. *Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart. Zweite um eine Vorrede vermehrte Auflage*. Berlin/New York: De Gruyter.
- THIELE, J. 1994. *Die schönen und die schrecklichen Bilder. Kinder zwischen Bilderbuch und Medienrealität. Vortrag im Rahmen der Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse*. Verfügbar über: <http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/hv1/72-thiel.pdf>, (Zugriff: 17.07.06).
- TIETZ, U. 1999. *Hans-Georg Gadamer. Zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag GmbH.
- TURIEL, E. 1983. *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TURIEL, E. 1998. The development of Morality. In: DAMON, W. und EISENBERG, N. (Hrsg.). *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development (Bd. 3)*. New York: Wiley, S. 863-932.
- UHLIG, B. 2003. *Kunstrezeption in der Grundschule. Untersuchung zur rezeptiven bildnerischen Tätigkeit jüngerer Schulkinder in der Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst - eine theoretische und empirische Studie (Dissertation)*. Leipzig: Universität Leipzig.
- UHLIG, B. 2005. *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*. München: Kopaed.
- ULLRICH, H. 2001. *Kindheit im pädagogischen Diskurs. Bilder des Kindes und Ansätze der Kindheitsforschung. Vortrag auf der Tagung der Deutschen Korczak-Gesellschaft am 20.10.2001 in Wuppertal*. Verfügbar über: <http://www.sw.fh-koeln.de/Inter-View/Kindheiten/Texte/Diskurs/diskurs.html>, (Zugriff: 06.08.04).
- ULRICH, A. K. 1998. Die Kinderliteratur geht fremd. In: HURRELMANN, B. und RICHTER, K. (Hrsg.). *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur - Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 115-130.

- VALENTIN, R. 1991. *Mit den Augen der Kinder, Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Reinbek: Rowohlt.
- VALTIN, R. 1991. *Mit den Augen der Kinder, Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- VAN DEN BERGHE, G. 2001. *De uitbuiting van de Holocaust*. Amsterdam: Anthos.
- VAN DEN BERK, T. 2005. *Maar verlos ons van het kwade. Over de renaissance van het kwaad in hedendaagse films*. Verfügbar über: http://www.kfa-filmbeschouwing.nl/printeversies%20artikelen/Maar_verlos_ons_in_het_kwade.pdf, (Zugriff: 12.07.06).
- VAN DEN ENDEN, H. 1966. "De wetenschappelijke studie van de moraal". *Wetenschappelijke Moraalstudie*, S. 7-44
- VERSCUEREN, A. 2002. *Op zoek naar het goede leven. Martha Nussbaums pleidooi voor een ethische benadering van literatuur, Licentiaatsverhandeling*. Gent: Universiteit Gent.
- VORLÄNDER, K. Verfügbar über: <http://www.textlog.de/6176.html>, (Zugriff: 23.03.06).
- VORSTENBOSCH, J. 2005. *Zorg. Een filosofische analyse*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- WÄGENBAUR, T. 1998. "Schön und Gut". *Parapluie - Elektronische Zeitschrift für Kulturen - Künste - Literaturen*, Verfügbar über: <http://parapluie.de/archiv/schoenheit/gut/>, (Zugriff: 18.08.05).
- WALDENFELS, B. 1990. *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- WALDENFELS, B. 1997. *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- WANDREY, U. 1986. Acht Fragen zum Kinderbuch. In: BECKER, J. (Hrsg.). *Die Diskussion um das Jugendbuch: Ein forschungsgeschichtlicher Überblick von 1890 bis heute*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.
- WEBER, H. 1989. "Kinderbuch und Judenverfolgung". *Grundschule*, 21 (7+8), S. 42-44
- WECKWERTH, C. 2002. *Ludwig Feuerbach zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- WEINKAUFF, G. 2000. Multikulturalität als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: LANGE, G. (Hrsg.). *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 2*. Göttingen: Schneider Verlag, S. 766-782.
- WEINRICH, H. 1990. Fremdsprachen als fremde Sprachen. In: KRUSCHE, D. und WIERLACHER, A. (Hrsg.). *Hermeneutik der Fremde*. München: Iudicium Verlag, S. 24-47.
- WERMKE, J. 1995. Leseerziehung für Medienrezipienten. In: HOHMANN, J. S. und RUBINICH, H. (Hrsg.). *Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld zwischen Literaturvermittlung und Medienpädagogik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, S. 90-117.

- WERNER, H.-J. 2004. "Dialog und Diskurs. Reflexionen über „Anderheit bei Martin Buber und Jürgen Habermas. Vortrag vor der Philosophischen Sektion der Martin Buber-Gesellschaft am 23.10.2004 in Heppenheim". Marburger Forum, Verfügbar über: http://www.philosophia-online.de/mafo/heft2004-6/Werner_Buber_Habermas.htm, (Zugriff: 20.02.06).
- WERNER, H. J., MARSAL, E. und RALLA, M. 1997. "Philosophieren mit Kindern? Begriff, Konzepte, Erfahrungen". *Lehren und Lernen*, 23 (6), S. 16-27
- WERNER, J. 1996. *Literatur im Unterrichtsgespräch - Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses*. München: Verlag Ernst Vogel.
- WERNER, M. H. 1997. *Kann Phantasie moralisch werden? Erkundigungen bezüglich eines fragwürdigen Topos*. Verfügbar über: <http://www.micha-h-werner.de/Werner-1997.htm>, (Zugriff: 30.06.06).
- WETZEL, D., J. 2003a. *Diskurse des Politischen, Zwischen Re- und Dekonstruktion*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- WETZEL, D. J. 2003b. *Diskurse des Politischen, Zwischen Re- und Dekonstruktion*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- WIERLACHER, A. 1993. Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder. In: WIERLACHER, A. (Hrsg.). *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder der kulturwissenschaftlicher Fremdhheitsforschung*. München: Iudicium Verlag, S. 19-112.
- WILS, J.-P. 1998. Ethik und Ästhetik. Kulturdiagnostische Prolegomena. In: MÜLLER, W. E. und HEUMANN, J. (Hrsg.). *Kunst-Positionen. Kunst als Thema gegenwärtiger evangelischer und katholischer Theologie*. Stuttgart/Berlin/Köln: Hohlhammer, S. 69-80.
- WIPPERMANN, S. 1999. Gespräche über Geschichten erweitern den Horizont. In: SCHREIER, H. (Hrsg.). *Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89-98.
- WITTGENSTEIN, L. 1989. *Vortrag über Ethik und andere kleinere Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- WITZEL, A. 2000. "Das problemzentrierte Interview". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>, (Zugriff: 13.04.05).
- WOLF, J.-C. 2002. *Das Böse als ethische Kategorie*. Wien: Passagen Verlag.
- WOLF, S. 1992. *Martin Buber zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- WÜNSCH, M. 1997. "Gesellschaftliche Probleme werden ideologisch reguliert. Anmerkungen zum Genre der TV-Familienserien". *Medien und Erziehung*, S. 81-94
- YOUNISS, J. und VOLPE, J. 1978. A relational analysis of children's friendship. In: DAMON, W. (Hrsg.). *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 1-22.

YOUNISS, J. 1982. Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: EDELSTEIN, W. und KELLER, M. (Hrsg.). *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 178-209.

YOUNISS, J. 1984. Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In: EDELSTEIN, W. und HABERMAS, J. (Hrsg.). *Soziale Interaktion und soziales Verstehen: Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 34-62.

YOUNISS, J. 1994. *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

ZIEGLER, M. 2002. "Aspekte negativer Moralphilosophie bei Adorno und Derrida (Magisterarbeit)". Verfügbar über:
<http://www.sicetnon.org/content/perform/MAG%20sicetnon.pdf>, (Zugriff: 06.05.05).

ZINDLER, A. 1999. *Nationalsozialismus - Unterrichtliche Möglichkeiten anhand von Kinderbüchern (Hausarbeit in Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen)*. Verfügbar über: <http://www.fasena.de/download/grundschule/Zindler.pdf>, (Zugriff: 14.09.06).

ZOLLER-MORF, E. a. *Kinderbuch als Anlass zu philosophischen Gesprächen*. Verfügbar über: <http://www.praxisgrundschule.de>, (Zugriff: 23.04.04).

ZOLLER-MORF, E. b. *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*. Verfügbar über: http://www.philopraxis.ch/kinderphilo_text.html, (Zugriff: 04.08.04).

Curriculum Vitae

Person	
	Dominique Gillebeert geboren am 17. Februar 1980 in Eeklo (Belgien)
Berufliche Tätigkeiten	
2002 – 2006 seit 11/2006	Lehrkraft bei der Schülerhilfe Weiterstadt für die Fächer English, Deutsch, Französisch, Latein und Mathematik Integrationsbeauftragte bei der Kreisstadt Neunkirchen
Promotion	
11/2002 – 10/2006	Promotion "Die ethischen und moralischen Themen in der neueren Kinderliteratur", an der TU Darmstadt, Institut für Philosophie Abschluss: Dr. phil., magna cum laude
Bildung	
1998	Allgemeine Hochschulreife (Diploma secundair onderwijs), Onze-Lieve-Vrouw ten Doorn- Instituut, Eeklo
1998- 2002	Licentiaat in de Moraalwetenschappen (Diplom der Moralwissenschaften), (Note: grootste onderscheiding (sehr gut); Diplomarbeit: grootste onderscheiding (sehr gut))
Stipendium	
09/2004 – 08/2006	Promotionsstipendium des Landes Hessen
Weiterbildung	
seit 02/2006	Weiterbildungsstudium "Europäische Migration", Johannes Gutenberg Universität Mainz
06/2006	"Systemische Werkstatt", Institut für Systemische Beratung, Hanau
07/2006	"Datenanalyse mit SPSS", Technische Universität Darmstadt, Institut für Soziologie
03/2007	Modulare Qualifizierungsreihe Migration und Recht: Ausländer-recht und Zugang zur Beschäftigung, DGB Bildungswerk
Wissenschaftliche Tätigkeiten	
10/2003 – 08/2006	Assoziiertes Mitglied des Graduiertenkollegs "Technisierung und Gesellschaft", TU Darmstadt
09/2004 - 04/2005	Philosophieren mit Kindern über die ethischen und moralischen Themen in der neuen Kinderliteratur in den Klassen 1 bis 4 in der Andersenschule, im Rahmen des

10/2005 - 02/2006	Dissertationsvorhabens, Eberstadt, Darmstadt Lehre: Proseminar "Children in/and Literature", Institut für Sprach- und Literaturwissenschaften, TU Darmstadt (mit Juniorprof. Dr. Arich-Gerz)
-------------------	---

Auslandsaufenthalte

09/2000 - 07/2001	Zwei Semester Studium von Moral-Philosophie an der Universität Helsinki (Yliopiston Helsingin), Finnland
seit 11/2002 – 10/2006	Promotion an der TU Darmstadt am Institut für Philosophie

Kaiserslautern, Dezember 2007